

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA CONTRIBUTION DES FACTEURS INDIVIDUELS ET
ORGANISATIONNELS DANS L'IMPLANTATION D'UNE STRATÉGIE
D'APPLICATION DES CONNAISSANCES ET L'ATTEINTE DES
RETOMBÉES : UNE ÉTUDE DE CAS EN CENTRE JEUNESSE

ESSAI

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR

PRÉSCILLA LABELLE

JUILLET 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier le directeur de cet essai, Dr François Chagnon, pour ses réflexions empreintes d'une grande intelligence qui ont contribué à développer mon esprit scientifique. Sans sa rigueur et son sens critique, mon apprentissage n'aurait pas été d'aussi grande envergure. Je tiens aussi à remercier mes collègues de la Chaire CJM-IU-UQAM sur l'application des connaissances, plus spécifiquement Dre Nathalie Houlfort, Caroline Marion et Mathieu-Joël Gervais qui m'ont offert plus d'une fois un précieux espace de réflexion où ont germé plusieurs idées qui se retrouvent dans cet essai. Je remercie également Dre Janie Houle et Dre Louise Pouliot pour la relecture de ma première ébauche et leurs commentaires pertinents et instructifs. Un grand merci aussi à toute l'équipe de *Thèsez-vous* pour l'organisation de retraites de rédaction dans lesquelles j'ai appris à mettre en place les conditions favorables pour finaliser cet essai doctoral.

Le soutien financier offert par diverses organisations a facilité mon parcours doctoral. Merci aux Fonds de Recherche du Québec - Société et Culture (FRQSC) pour la bourse de doctorat en recherche, le Centre Jeunesse de Montréal – Institut universitaire pour la bourse de fin d'études et la Chaire CJM-IU-UQAM sur l'application des connaissances pour son soutien financier et matériel.

Je veux aussi reconnaître l'importance des personnes travaillant en centre jeunesse qui ont collaboré à mon projet doctoral. Elles m'ont offert leur temps si précieux afin que je puisse explorer leur travail et leur contexte. Je reste impressionnée par la quantité d'efforts déployés par ces personnes pour offrir les meilleurs services aux jeunes et aux familles en difficulté. Je les remercie de contribuer au bien-être de notre société.

Sur une note plus personnelle, je remercie mes collègues de cohorte devenues amies, Marie-Josée, Isabelle, Lorraine et Anne, d'avoir partagé avec moi la route tortueuse qu'est le doctorat. Je n'aurais pas pu demander mieux comme complices de voyage! Je remercie aussi toutes les personnes inspirantes que j'ai eu la chance de côtoyer à différents moments de ma vie et qui m'ont encouragée à poursuivre ce travail de longue haleine, entre autres, Julien, Mathieu, Justine, Karine, Alfredo, Sara et Olivier. Je remercie également mes parents et mon frère pour leur soutien inconditionnel dans ce projet et dans ma vie. Enfin, un merci plus spécial à Valérie, ma grande amie que je considère comme une soeur, sans qui je n'aurais peut-être pas terminé mes études doctorales. Elle a toujours su trouver les mots justes pour m'insuffler le courage de poursuivre mes ambitions et mes rêves. Je la remercie du fond du cœur d'être une amie exceptionnelle.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-----|
| LISTE DES TABLEAUX..... | vii |
| LISTE DES FIGURES..... | ix |
| LISTE DES ABBRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES | x |
| RÉSUMÉ | xi |
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE I | |
| CONTEXTE THÉORIQUE..... | 6 |
| 1.1 Application des connaissances en centre jeunesse | 6 |
| 1.1.1 Importance de la collaboration entre la recherche et l'organisation | 7 |
| 1.1.2 Types de connaissances | 9 |
| 1.1.3 Caractéristiques de l'application des connaissances..... | 11 |
| 1.2 Contexte d'implantation de stratégies d'application des connaissances | 11 |
| 1.2.1 Stratégie d'application des connaissances | 11 |
| 1.2.2 Cadres d'implantation de stratégies d'application des connaissances ... | 13 |
| 1.2.3 Facteurs contextuels..... | 16 |
| 1.2.4 Retombées de l'application des connaissances..... | 33 |
| 1.3 Évaluation d'implantation de stratégies d'application des connaissances | 35 |
| 1.4 Objectifs de recherche | 39 |
| CHAPITRE II | |
| MÉTHODE | 40 |
| 2.1 Devis de recherche..... | 40 |
| 2.2 Sélection du cas et des participants | 42 |
| 2.3 Méthodes de collecte et d'analyse des données..... | 45 |
| 2.3.1 Analyse théorique de la qualité de la stratégie d'application des connaissances..... | 46 |

| | | |
|------------------|---|-----|
| 2.3.2 | Analyse de la qualité de l'implantation de la stratégie d'application des connaissances et description de la contribution des facteurs..... | 48 |
| 2.4 | Éthique..... | 60 |
| 2.4.1 | Consentement..... | 60 |
| 2.4.2 | Avantages et risques | 61 |
| 2.4.3 | Confidentialité et anonymat..... | 61 |
| CHAPITRE III | | |
| RÉSULTATS..... | | 63 |
| 3.1 | Description du contexte | 64 |
| 3.1.1 | Description du centre d'expertise | 65 |
| 3.1.2 | Description du centre jeunesse-institut universitaire | 67 |
| 3.1.3 | Description des acteurs impliqués dans la stratégie..... | 69 |
| 3.2 | Analyse théorique de la stratégie d'application des connaissances..... | 70 |
| 3.2.1 | Description des composantes de la modélisation | 72 |
| 3.2.2 | Analyse théorique de la modélisation | 79 |
| 3.2.3 | Conclusion | 85 |
| 3.3 | Analyse de la qualité de l'implantation | 86 |
| 3.3.1 | Analyse de la qualité de la mise en œuvre des activités | 86 |
| 3.3.2 | Analyse de l'atteinte des retombées..... | 102 |
| 3.3.3 | Conclusion | 111 |
| 3.4 | Description de la contribution des facteurs contextuels dans l'implantation et l'atteinte des retombées | 112 |
| 3.4.1 | Leadership et mécanismes de soutien et de communication | 112 |
| 3.4.2 | Culture organisationnelle et mise en œuvre des activités | 122 |
| 3.4.3 | Motivation et participation des éducateurs | 127 |
| CHAPITRE IV | | |
| DISCUSSION | | 133 |
| 4.1 | La contribution d'une interaction entre la culture globale de l'organisation et la sous-culture | 133 |
| 4.2 | La contribution d'un leadership égalitaire et interactionnel | 136 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 4.3 | La contribution d'une stratégie qui alimente la motivation autodéterminée ... | 138 |
| 4.4 | L'analyse du contexte : planifier, communiquer et évaluer | 140 |
| 4.5 | Limites de l'étude | 142 |
| 4.6 | Recommandations pour de futures recherches | 144 |
| | CONCLUSION | 145 |
| | ANNEXE A | |
| | GRILLE DE CRITÈRES POUR ÉVALUER LA MODÉLISATION DE LA STRATÉGIE D'APPLICATION DES CONNAISSANCES..... | 146 |
| | ANNEXE B | |
| | CANEVAS D'ENTREVUE INDIVIDUELLE AVEC LES GESTIONNAIRES | 148 |
| | ANNEXE C | |
| | CANEVAS D'ENTREVUE DE GROUPE AVEC LES INTERVENANTS..... | 158 |
| | ANNEXE D | |
| | QUESTIONNAIRE EN LIGNE POUR LE TEMPS DE MESURE 1 | 169 |
| | ANNEXE E | |
| | QUESTIONNAIRE EN LIGNE POUR LE TEMPS DE MESURE 3 | 176 |
| | ANNEXE F | |
| | ARBRE THÉMATIQUE UTILISÉ POUR L'ANALYSE QUALITATIVE | 179 |
| | ANNEXE G | |
| | MÉTHODES DE COLLECTE DE DONNÉES CLASSÉES SELON LES DIMENSIONS À L'ÉTUDE, LES FACTEURS CONTEXTUELS ET LEURS INDICATEURS | 186 |
| | ANNEXE H | |
| | TABLEAUX DES DONNÉES QUANTITATIVES SUR LA PARTICIPATION DES ACTEURS AUX ACTIVITÉS D'APPLICATION DES CONNAISSANCES..... | 192 |
| | ANNEXE I | |
| | TABLEAUX DES DONNEES QUANTITATIVES SUR LES RETOMBEES DE LA STRATEGIE D'APPLICATION DES CONNAISSANCES | 197 |
| | ANNEXE J | |
| | LES INFORMATIONS À COMMUNIQUER POUR FAVORISER LA MOTIVATION AUTODÉTERMINÉE | 199 |
| | BIBLIOGRAPHIE | 200 |

LISTE DES TABLEAUX

| Tableau | Page |
|---|------|
| 1.1 Liste des principales activités d'application des connaissances dans un contexte de services sociaux | 13 |
| 1.2 Les actions des différents types de dirigeants en fonction de la culture organisationnelle | 30 |
| 1.3 Contexte facilitant et entravant l'implantation d'une innovation1 | 32 |
| 2.1 Type d'emploi et lieu de travail des acteurs visés par la stratégie d'application des connaissances en juin 2014 | 44 |
| 2.2 Temps à l'emploi et type de quart de travail des acteurs impliqués dans la stratégie d'application des connaissances..... | 45 |
| 2.3 Méthode de collecte de données, population cible et période de collecte de données..... | 49 |
| 2.4 Pourcentage et fréquence du type d'emploi, du lieu de travail et du temps à l'emploi des participants aux groupes de discussion selon les temps de mesure | 51 |
| 2.5 Pourcentage et fréquence du type d'emploi et du lieu de travail des participants aux questionnaires selon les temps de mesure | 52 |
| 3.1 Les retombées attendues de la stratégie d'application des connaissances à court, moyen et long terme | 75 |
| 3.2 Degré de qualité de la modélisation de la stratégie d'application des connaissances..... | 80 |
| 3.3 Relation entre les leviers de la modélisation de la stratégie d'application des connaissances et ceux cités dans la littérature | 83 |
| 3.4 Démonstration des activités d'application des connaissances en lien avec les cibles d'intervention de la modélisation..... | 84 |
| 3.5 Nature des activités implantées selon les catégories d'activités..... | 87 |
| 3.6 Objectifs, principes d'action mis en place et retombées observées de la stratégie d'application des connaissances..... | 104 |
| 3.7 Synthèse des rôles exercés dans le soutien et la communication des principaux acteurs selon leur palier hiérarchique, type de leadership et efficacité perçue | 113 |

| | | |
|-----|---|-----|
| 3.8 | Types de culture organisationnelle du centre d'expertise et du centre jeunesse perçus par les répondants aux questionnaires temps de mesure 1 (n=27) et temps de mesure 3 (n=31)..... | 123 |
| 3.9 | Types de motivation des éducateurs envers leur travail (résultats du questionnaire MAWS) | 128 |
| H.1 | Pourcentage et fréquence de la participation des éducateurs impliqués dans le CDE aux activités de diffusion à l'interne..... | 192 |
| H.2 | Pourcentage et fréquence de la participation des gestionnaires impliqués dans le CDE aux activités de diffusion à l'interne..... | 193 |
| H.3 | Pourcentage et fréquence de la participation des intervenants impliqués dans le CDE aux activités de diffusion à l'interne..... | 193 |
| H.4 | Pourcentage et fréquence de la participation des éducateurs impliqués dans le CDE aux activités de formation..... | 194 |
| H.5 | Pourcentage et fréquence de la participation des gestionnaires impliqués dans le CDE aux activités de formation..... | 194 |
| H.6 | Pourcentage et fréquence de la participation des éducateurs impliqués dans le CDE aux activités d'accompagnement | 195 |
| H.7 | Pourcentage et fréquence de la participation des acteurs impliqués dans le CDE aux activités des comités de travail..... | 196 |
| I.1 | Pourcentage et fréquence des résultats de l'échelle de mesure des retombées (n=36) | 197 |
| I.2 | Pourcentage et fréquence des éducateurs qui ont observé des effets positifs de leurs interventions sur leur clientèle en temps 3 (n=20) | 198 |

LISTE DES FIGURES

| Figure | Page |
|--|------|
| 1.1 Les retombées de l'application des connaissances selon la portée d'impact, les cibles visées | 34 |
| 1.2 Cadre conceptuel des facteurs contextuels à l'étude et des processus de l'application des connaissances | 38 |
| 2.1 Représentation des procédures dans le temps | 46 |
| 3.1 Contexte de la stratégie d'application des connaissances évaluée..... | 64 |
| 3.2 Représentation de la structure des comités du CDE | 66 |
| 3.3 Acteurs impliqués dans la stratégie..... | 70 |
| 3.4 Modélisation de la stratégie d'application des connaissances du CDE | 71 |
| 3.5 Objectifs, principes d'action et retombées attendues de la logique d'action de la stratégie d'application des connaissances | 76 |
| 3.6 Restructuration des paliers hiérarchiques impliqués dans le soutien opérationnel et stratégique | 116 |
| 3.7 Comparaison de la perception des répondants de la culture organisationnelle du CDE et du centre jeunesse au temps de mesure 3 | 124 |

LISTE DES ABBRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

| | |
|-------|--|
| ALI | Activités de lecture interactive |
| ASQ | Ages & Stages Questionnaires |
| CDE | Centre d'expertise |
| CISSS | Centre intégré de santé et de services sociaux |
| DPJ | Direction de la protection de la jeunesse |
| DS | Direction scientifique |
| DSJF | Direction des services aux jeunes et à leur famille |
| DSPAU | Direction des services professionnels et des affaires universitaires |
| GED | Grille d'évaluation du développement de l'enfant |
| IMBDC | Inventaires MacArthur-Bates du développement de la communication |
| LPJ | Loi de la protection de la jeunesse |
| MAWS | Motivation at Work Scale |
| OCAI | Organizational Culture Assessment Instrument |
| PIJ | Projet Intégration Jeunesse |

RÉSUMÉ

Des études démontrent depuis près d'une décennie qu'un écart semble persister entre le développement des données probantes et leur utilisation par les intervenants et les gestionnaires œuvrant auprès des jeunes et des familles en difficulté en centre jeunesse. L'implantation d'une stratégie d'application des connaissances pour réduire cet écart est complexe et elle doit être planifiée en considérant les facteurs individuels et organisationnels du contexte. Les facteurs contextuels ont cependant rarement été étudiés dans un contexte réel d'implantation de stratégies ce qui diminue notre compréhension sur leur influence dans une organisation complexe comme les centres jeunesse. À l'aide d'une étude de cas unique, cette recherche a exploré la contribution du contexte dans l'implantation en centre jeunesse d'une stratégie d'application des connaissances et l'atteinte des retombées attendues. Plus spécifiquement, une évaluation fondée sur la modélisation de la théorie du programme a permis à la fois d'évaluer la qualité de la stratégie et de son implantation, mais aussi de décrire la contribution du leadership, de la culture organisationnelle et de la motivation dans son degré de mise en œuvre et l'atteinte des retombées. Des données qualitatives et quantitatives ont été collectées à trois temps de mesure avec six mois d'intervalle entre chacun. Grâce à un riche portrait contextuel, les résultats expliquent tout d'abord l'importance de considérer l'interaction des sous-cultures avec la culture globale de l'organisation dans le choix et la mise en œuvre des activités d'application des connaissances. De plus, un leadership flexible par le biais d'une relation participative avec le public cible peut contribuer à développer une culture favorable à l'application des connaissances. Enfin, l'efficacité et la pertinence des connaissances développées en collaboration avec les chercheurs et les intervenants semblent répondre au besoin de compétence des éducateurs et les motiver à continuer à utiliser ces données probantes dans leur pratique. Ces résultats mettent en lumière l'importance d'impliquer plus activement les publics cibles dans la stratégie d'application des connaissances afin d'ajuster en continu la stratégie et les activités de communication et de soutien à leurs besoins. Cette étude fournit également des points de repère pour planifier et évaluer des stratégies d'application des connaissances dans un contexte de centre jeunesse ainsi que des questions pour de futures recherches sur les facteurs contextuels de l'application des connaissances.

Mots-clés : Transfert des connaissances, évaluation d'implantation, services sociaux, motivation, leadership, culture organisationnelle

« Dis-moi et j'oublierai. Enseigne-moi et je me souviendrai. Implique-moi et
j'apprendrai. »
- Benjamin Franklin

INTRODUCTION

En 2015-2016, plus de 40 000 jeunes et adolescents en difficulté ont bénéficié des services de centres jeunesse au Québec, que ce soit entre autres parce que leur sécurité ou leur développement a été jugé compromis ou pour les responsabiliser à l'égard de leurs actes de délinquance (Institut national d'excellence en santé et en services sociaux, 2016). Les centres jeunesse sont des organisations publiques québécoises qui offrent des services de nature psychosociale pour assurer la protection et la réadaptation des jeunes et des familles en difficulté. Depuis une quinzaine d'années, tout comme dans le domaine de la médecine et de la santé publique, les centres jeunesse ont pris un virage vers l'intégration des pratiques fondées sur les données probantes afin d'améliorer leurs services offerts auprès de leur clientèle (Goyette & Charest, 2007; RUIJ, 2010; Trocmé, Esposito, Laurendeau, Thomson, & Milne, 2009; Turcotte, Lamonde, & Beaudoin, 2009). Cependant, les centres jeunesse doivent relever des défis différents de ceux du domaine de la santé pour intégrer les données probantes : une culture hiérarchique moins prédominante, une production plus lente des données de recherche et une plus grande valorisation des connaissances issues du jugement clinique et de l'expérience pratique (Chagnon, Pouliot, Malo, Gervais, & Pigeon, 2010).

La mise en place de collaborations avec la recherche est une des façons privilégiées pour favoriser le développement et l'intégration des données probantes dans les centres jeunesse. Plus spécifiquement, deux centres jeunesse au Québec font offices de pionniers dans la collaboration recherche et pratique à titre d'institut universitaire désigné en 1995 par le Ministère de la Santé et des Services sociaux (Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, 2010; RUIJ, 2010). Ils se sont ainsi dotés de ressources et d'une orientation stratégique pour mettre en place une programmation

scientifique axée sur le développement des données probantes, favoriser l'établissement d'un partenariat avec les universités et impliquer les gestionnaires et les intervenants dans la recherche (Centre jeunesse de Québec-Institut universitaire, 2015; Cloutier, Carrier, & Turcotte, 2003; Gervais, Chagnon, Tron-Bardon, & Paccioni, 2011). On vise entre autres par ces mesures à favoriser l'interaction entre les chercheurs et les utilisateurs afin de favoriser le développement de connaissances utiles pour la pratique. Ces orientations concordent aussi avec les résultats de plusieurs études qui soutiennent que la recherche structurée sous un mode de co-construction entre partenaires de la recherche et de la pratique favorise des connaissances pertinentes qui répondent davantage aux besoins d'intervention (Graham et al., 2006; Palinkas et al., 2009; Walter, Nutley, Percy-Smith, McNeish, & Frost, 2004).

Afin de favoriser l'utilisation de ces données probantes dans la pratique des intervenants, les centres jeunesse implantent de multiples activités d'application des connaissances telles que la diffusion de documents, des formations ou de la supervision. Des professionnels à l'interne ou à l'externe, comme des psychologues communautaires, sont mandatés pour planifier, implanter et évaluer ces activités afin d'assurer les changements de pratique attendus. Malgré ces efforts, des études démontrent depuis près d'une décennie qu'un écart semble persister entre le développement des données probantes et leur utilisation par les intervenants et les gestionnaires œuvrant auprès des jeunes et des familles en difficulté (Barwick et al., 2008; Chagnon et al., 2010; Gervais, Chagnon, & Paccioni, 2009; Gervais, Chagnon, & Paccioni, 2011; Thomas, Zimmer-Gembeck, & Chaffin, 2014; Trocmé, Milne, Esposito, Laurendeau, & Gervais, 2014). Une étude quantitative réalisée en 2010 dans un centre jeunesse indique que seulement 18% des intervenants ($N = 364$) disent utiliser souvent les données probantes afin de guider leurs pratiques (Chagnon et al., 2010). Une autre étude réalisée plus récemment en centre jeunesse auprès de jeunes intervenants à l'aide de questionnaires ($N=46$) et d'entrevues ($N=16$) arrive à des résultats similaires (Chateauneuf, Ramdé, & Avril, 2016). Ces constats soulèvent

l'importance de mieux connaître les conditions favorables à l'application et l'utilisation structurées des données probantes par les intervenants dans le cadre des services qu'ils dispensent à la clientèle.

Les écrits scientifiques issus du champ d'étude de l'application des connaissances et de la science de l'implantation offrent un éclairage pertinent sur les défis de l'utilisation des données probantes dans les pratiques d'intervention et de gestion des intervenants et des gestionnaires (Estabrooks et al., 2008; Graham et al., 2006; Mitchell, Fisher, Hastings, Silverman, & Wallen, 2010; Nilsen, 2015). Les études suggèrent que le succès des stratégies d'application des connaissances dépend à la fois des caractéristiques des utilisateurs des connaissances, mais aussi des caractéristiques de l'organisation et du contexte d'implantation de ces stratégies (Aarons, Hurlburt, & Horwitz, 2011; Bero et al., 1998; Damschroder et al., 2009; Ferlie & Shortell, 2001; Fixsen, Blase, Naoom, & Wallace, 2009; Glisson & Schoenwald, 2005; Grimshaw et al., 2001; Shortell, 2004; Solberg et al., 2000; Wensing, Bosch, & Grol, 2009). Effectivement, d'une part, nous savons que certaines caractéristiques des intervenants jouent un rôle dans l'utilisation des connaissances telles que leur réceptivité et leur niveau de formation (Estabrooks, Floyd, Scott-Findlay, O'Leary, & Gushta, 2003). D'autre part, les caractéristiques de l'organisation dans laquelle la stratégie d'application des connaissances est implantée ont aussi une influence, comme la culture organisationnelle et le leadership (Belkhodja, Amara, Landry, & Ouimet, 2007; Stetler, Ritchie, Rycroft-Malone, Schultz, & Charns, 2009). Cependant, l'utilité de la littérature scientifique sur ces facteurs pour la planification et l'évaluation de stratégies d'application des connaissances demeure limitée. En effet, ces facteurs ont rarement été étudiés dans un contexte réel d'implantation de stratégies d'application des connaissances, ce qui diminue notre compréhension de leur influence dans une organisation complexe comme les centres jeunesse (Belkhodja et al., 2007; Glisson et al., 2008; Grimshaw et al., 2006; Proctor & Rosen, 2008; Stetler et al., 2009).

Quelques études sur l'application des connaissances ont toutefois été réalisées dans un contexte réel de centre jeunesse au Québec (Chagnon et al., 2010; Chateaufort et al., 2016; Cloutier et al., 2003; Gervais, Chagnon, Tron-Bardon, et al., 2011; Trocmé et al., 2009). On y apprend que les facteurs du contexte qui influencent l'utilisation des connaissances sont entre autres une structure intégrée dans l'organisation qui soutient la collaboration entre les chercheurs et les intervenants, l'utilité de la connaissance perçue par les intervenants pour répondre à un problème clinique concret et la préférence des intervenants pour l'interaction sociale dans l'acquisition des connaissances. Bien que ces études soulignent l'importance de développer les connaissances pour qu'elles soient pertinentes et utiles, elles nous informent peu sur la contribution du contexte, c'est-à-dire les individus, l'organisation et l'environnement impliqués dans l'intégration de ces connaissances dans la pratique des intervenants.

L'implantation d'une stratégie d'application des connaissances est complexe et elle doit être planifiée en tenant compte du contexte particulier de son implantation. Sans une bonne compréhension des éléments liés aux facteurs individuels et organisationnels, les professionnels responsables de l'implantation de stratégies d'application des connaissances peuvent éprouver des difficultés à planifier, implanter et évaluer une stratégie efficace pour favoriser l'utilisation des données probantes (Houlfort et al., 2015). Ce besoin est d'autant plus d'actualité dans le contexte de la réforme et de la réorganisation stratégique qu'impose aux centres jeunesse la récente création des centres intégré de santé et de services sociaux (CISSS) qui remanie les contextes de travail et le rôle des gestionnaires. Une meilleure compréhension du contexte des centres jeunesse permettrait de valoriser les efforts de production de recherche déployés dans le réseau des centres jeunesse et ainsi offrir les meilleurs services possibles aux jeunes et aux familles en difficulté.

C'est pourquoi cet essai vise à évaluer l'implantation d'une stratégie d'application des connaissances dans un contexte réel de centre jeunesse pour décrire la contribution des

facteurs individuels et organisationnels dans le degré de mise en œuvre de la stratégie et dans l'atteinte des retombées attendues. Pour ce faire, les étapes d'une évaluation d'implantation ont été réalisées à l'intérieur d'un devis d'étude de cas. Des chercheurs ont en effet suggéré et adopté un devis d'étude de cas qualitative pour documenter la complexité d'un contexte réel et expliquer comment et pourquoi certaines interventions fonctionnent selon le contexte (Greenhalgh et al., 2009; Harvey & Kitson, 2015; Rycroft-Malone et al., 2013). Les études de cas qualitatives permettent de dresser un portrait riche du contexte qui pourra nous aider à explorer les multiples actions et influences présentes dans un contexte d'implantation en centre jeunesse (Yin, 2013). Les résultats de cette étude serviront aussi à identifier des points de repères pour guider la planification et l'évaluation de stratégies d'application des connaissances dans un contexte de centre jeunesse.

Le premier chapitre de cet essai présente le contexte théorique ayant guidé l'élaboration de cette étude. La définition de l'application des connaissances dans un contexte de centre jeunesse est tout d'abord présentée. L'état des recherches sur le contexte d'implantation de stratégies d'application des connaissances sera ensuite décrit, ce qui mènera à détailler les facteurs contextuels et les retombées étudiés dans cette recherche. Finalement, nous présenterons la pertinence des techniques d'évaluation d'implantation pour étudier la contribution des facteurs contextuels d'une stratégie d'application des connaissances. Le deuxième chapitre présente la méthodologie utilisée, c'est-à-dire le devis de recherche, l'échantillonnage ainsi que la procédure de cueillette et d'analyse des données. Le troisième chapitre expose l'ensemble des résultats obtenus suite aux analyses effectuées. Le quatrième chapitre étoffe ces données en les interprétant à la lumière des connaissances actuelles et en dégagant des points de repère pour la planification et l'évaluation d'une stratégie d'application des connaissances. Ce chapitre se termine par la présentation des limites de l'étude ainsi que des pistes de réflexion pour les recherches futures.

CHAPITRE I

CONTEXTE THÉORIQUE

1.1 Application des connaissances en centre jeunesse

Étudiée depuis plus d'une cinquantaine d'années, l'application des connaissances est un concept originaire de la discipline des sciences sociales, plus spécifiquement les travaux théoriques entourant la diffusion de l'innovation (Estabrooks et al., 2008). La définition de ce concept a fait l'objet de plusieurs études (Gervais, Marion, Dagenais, Chiocchio, & Houlfort, 2016; Graham et al., 2006; McKibbin et al., 2010). Les auteurs dénoncent la confusion créée par l'utilisation de termes interchangeables (transfert, échange, mobilisation, utilisation, etc.) et le manque de consensus pour une définition commune. Les résultats d'une anasynthèse rapportés dans un article récent nous indiquent que le terme « transfert des connaissances » est le plus utilisé. Le terme « application des connaissances » sera cependant utilisé dans cet essai car il s'agit du terme utilisé par nos partenaires de recherche et de pratique¹.

La définition de l'« application des connaissances » résultant de cette anasynthèse est un « ensemble d'activités planifiées et structurées visant à susciter l'utilisation des connaissances issues des recherches dans la prise de décision² » (Gervais et al., 2016). Les auteurs ont privilégié cette définition puisqu'elle comprend deux caractéristiques-clés : le caractère structuré et délibéré du processus et les connaissances issues de la recherche scientifique comme objet de transfert. L'application des connaissances, au

¹ Partenaires organisationnels associés aux travaux de la Chaire UQAM-CJM-IU sur l'application des connaissances dans le domaine des jeunes et des familles en difficulté.

² Citation tirée de l'article originale rédigée en français non publiée

sens entendu ici, n'inclut donc pas le partage informel de connaissances entre collègues ou le transfert de connaissances non validées scientifiquement.

L'application des connaissances est une partie intégrante de la mission des établissements de services sociaux qui ont une désignation d'institut universitaire ou de centre affilié universitaire (Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, 2010). Dans le *cadre de référence pour la désignation universitaire des établissements du secteur des services sociaux* (2010), on présente l'application des connaissances comme suit :

[U]n processus et des mécanismes à travers lesquels des connaissances scientifiques sont développées par des chercheurs et transmises à des utilisateurs. De plus en plus, ce processus est vu sous un angle dynamique où l'on observe une interaction entre les producteurs et les utilisateurs de connaissances. Il revient aux établissements désignés d'instaurer une structure de gestion des connaissances qui permet d'actualiser le transfert des connaissances. (Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, 2010, p. 18).

Cette définition révèle ainsi deux autres caractéristiques importantes de l'application des connaissances dans les établissements de services sociaux : l'importance de l'interaction entre les chercheurs et les utilisateurs ainsi que la responsabilité organisationnelle dans le développement de connaissances pertinentes.

1.1.1 Importance de la collaboration entre la recherche et l'organisation

L'interaction entre les chercheurs et les utilisateurs est un déterminant important à considérer dans l'étape du développement des connaissances puisqu'elle permet la création de connaissances utiles et plus faciles à utiliser (Van de Ven & Johnson, 2006). Elle vise ainsi à diminuer l'écart entre la recherche et la pratique. Les résultats de la *Commission d'enquête sur les services de santé et les services sociaux*, publiés en 1988,

résumant bien la problématique de l'écart entre les chercheurs et les praticiens, problématique encore d'actualité (Trocmé et al., 2009) :

Les praticiens ne voient aucun lien entre la recherche et leur propre travail. Lorsqu'ils deviennent administrateurs ou planificateurs des services sociaux, ils ne considèrent pas la recherche comme un outil susceptible de les aider à mieux cerner les problèmes sociaux ou à améliorer leurs interventions dans ce domaine. Pour leur part, les chercheurs universitaires comprennent souvent mal les besoins auxquels ils pourraient répondre en matière de recherche sociale appliquée et sont exclus des circuits de consultation. En somme, l'écart entre les intervenants et les chercheurs ne s'est pas encore atténué et constitue un obstacle certain au développement d'une recherche sociale appliquée pertinente et de qualité. (Gouvernement du Québec, 1988)

Pour diminuer cet écart, les organisations établissent des collaborations structurées avec des partenaires de la recherche afin de soutenir le développement et l'application des connaissances. Plusieurs chercheurs ont examiné et formalisé les modèles de relation entre la recherche et la pratique au niveau organisationnel (Huberman, 1987; Kramer & Cole, 2003; Kramer & Wells, 2005; Mohrman, 2008). Parmi ceux-ci, le modèle « *interactionniste* » place la collaboration avec la recherche au centre des responsabilités de l'organisation (Belkhdja et al., 2007; Chagnon et al., 2010; Cousins & Simon, 1996; Landry, Amara, & Lamari, 2000; Trocmé et al., 2009; Walter et al., 2004). Selon ce modèle, l'organisation n'est alors pas considérée comme une simple utilisatrice des connaissances, mais plutôt comme active dans la production de connaissances par sa participation à des projets de recherche, des expérimentations locales et de l'évaluation des pratiques. Pour ce faire, l'organisation met en place des mécanismes d'échanges formel et informel entre les chercheurs et ses membres (Belkhdja et al., 2007; Landry, Amara, & Lamari, 2001; Landry, Lamari, & Amara, 2003). Ces mécanismes peuvent prendre la forme entre autres d'un partenariat formel avec des universités pour produire de la recherche locale et adaptée à ses besoins ou des opportunités de collaboration avec des chercheurs grâce à des contacts personnels et informels.

Une étude de cas multiple a fait ressortir dans trois projets de recherche menés en centre jeunesse les processus par lesquels les échanges entre les chercheurs et les intervenants favorisent l'utilisation des connaissances (Gervais, Chagnon, Tron-Bardon, et al., 2011). Les processus mis en lumière par cette étude sont la délibération des besoins en matière de connaissances à produire, l'intégration des expertises, l'adaptation au contexte de pratique et la présentation des résultats dans un langage partagé et au moment opportun. Ces résultats révèlent l'importance que l'organisation prenne une part de la responsabilité de la production des connaissances afin que l'expertise de ses membres ainsi que son contexte soient pris en considération et assurent alors une connaissance davantage pertinente pour l'amélioration de ses services.

1.1.2 Types de connaissances

Le développement et l'application des connaissances structurés sous un mode de co-construction favorisent l'intégration des connaissances issues de la recherche, mais aussi des connaissances tacites (Graham et al., 2006; Walter et al., 2004). Les connaissances issues de la recherche sont sans contredit une source importante pour guider les interventions, plus particulièrement les données probantes. Les données probantes sont des résultats qui proviennent de recherches cliniques de haute qualité centrées sur le patient (Sackett, Rosenberg, Gray, Haynes, & Richardson, 1996). Dans le domaine médical, elles représentent l'un des types de connaissances les plus souvent recherchées pour améliorer l'efficacité des traitements. Elles sont considérées comme suffisamment valides empiriquement pour devenir la référence pour la pratique.

Dans le domaine social, la rigueur de la recherche est cependant un critère plus difficile à atteindre que dans le domaine médical. La complexité des problématiques psychosociales fait en sorte que les essais randomisés sont difficiles à réaliser puisqu'on ne peut pas contrôler toutes les variables ou induire la variable indépendante pour des considérations éthiques. Les données probantes ne peuvent donc pas avoir

comme seul critère la rigueur de la recherche puisque d'autres catégories de renseignements sont nécessaires pour les compléter ou les remplacer (Fondation canadienne de la recherche sur les services de santé, 2005). La pertinence pour le contexte dans lequel elles sont implantées est donc un deuxième critère nécessaire pour définir les données probantes dans le domaine social. Le défi qui se présente alors est de produire une connaissance locale et contextualisée, mais qui possède une capacité de généralisation à d'autres contextes. Le développement des données probantes dans le domaine social doit ainsi tenir compte des connaissances contextuelles et pratiques des milieux dans lesquels elles sont développées.

Les connaissances tacites sont un deuxième type de connaissances important dans l'application des connaissances dans le domaine social. Les connaissances dites tacites peuvent être illustrées par la phrase « *we can know more than we can tell* » (Polanyi, 1966, p. 4). Elles font référence aux savoir-faire, aux habiletés et aux routines qui sont détenus par les individus sans que ces connaissances soient facilement codifiées et transmissibles (Lam, 2000). Ces connaissances développées au fil de l'expérience constituent une source unique de savoir importante pour comprendre les problématiques de la clientèle et développer les meilleures pratiques. Si certaines études traitent de la façon dont l'organisation promeut le partage de ce type de connaissances, peu de chercheurs toutefois réussissent à expliquer les meilleures stratégies pour y arriver (Lam, 2000; Nutley & Davies, 2001; Visvalingam & Manjit Singh, 2011). Même si elles sont difficiles à partager, les connaissances tacites doivent être intégrées dans le développement des données probantes dans le domaine social pour assurer une meilleure concordance avec le contexte d'implantation et la réalité des utilisateurs et de la clientèle.

1.1.3 Caractéristiques de l'application des connaissances

Dans le cas d'organisations sociales telles les centres jeunesse, l'étape du développement des connaissances joue donc un rôle important car elle influence la pertinence des connaissances scientifiques, un déterminant de l'utilisation des connaissances par les intervenants (Barwick et al., 2008; Graham et al., 2006; Walter et al., 2004). Lorsque les connaissances issues de la recherche sont créées en co-construction avec les utilisateurs pour intégrer leurs connaissances tacites, il en résulte une augmentation de leur pertinence pour eux puisqu'elles répondent à leur besoin (Graham et al., 2006; Walter et al., 2004). À la lumière de cette perspective explicitée, le terme « application des connaissances » dans cet essai fait référence à un processus qui présente ces quatre caractéristiques :

1. processus structuré et délibéré;
2. l'objet du transfert est la connaissance issue de la recherche scientifique et des connaissances tacites;
3. présence d'une interaction entre les chercheurs et les utilisateurs et;
4. présence d'une responsabilité organisationnelle envers le processus.

Les stratégies d'application des connaissances qui intègrent la collaboration avec la recherche sont encore peu étudiées et des études doivent être menées pour comprendre comment les retombées sont produites (Gagliardi, Berta, Kothari, Boyko, & Urquhart, 2016).

1.2 Contexte d'implantation de stratégies d'application des connaissances

1.2.1 Stratégie d'application des connaissances

Une organisation effectue concrètement de l'application des connaissances en planifiant et en implantant une stratégie d'application des connaissances. Une stratégie

d'application des connaissances consiste à implanter plusieurs activités complémentaires visant à atteindre les retombées globales visées par l'organisation en matière d'application des connaissances (Houlfort et al., 2015).

Pour offrir un portrait des activités d'application des connaissances représentatives du contexte des services sociaux, notre équipe de recherche, avec l'aide d'une communauté de pratique composée de dirigeants d'établissements de services sociaux, a élaboré une liste des principales activités implantées dans leur contexte (Tableau 1.1.) (Chaire d'étude sur l'application des connaissances dans le domaine des jeunes et de familles en difficulté, 2015a; Houlfort et al., 2015). Cette liste illustre de façon concrète en quoi consiste l'implantation d'une stratégie d'application des connaissances dans un centre jeunesse. Malgré ces expériences pratiques, il demeure que nous en savons encore peu sur les types d'activités les plus efficaces pour obtenir les retombées attendues par l'organisation et encore moins sur le contexte idéal pour atteindre ces retombées.

Plusieurs revues systématiques et exploratoires ont été effectuées pour vérifier l'efficacité des activités d'application des connaissances, principalement dans un contexte de système de santé (Albrecht, Archibald, Snelgrove-Clarke, & Scott, 2016; Boaz, Baeza, & Fraser, 2011; Boersma, van Weert, Lakerveld, & Dröes, 2015; Johnson & May, 2015; Jones, Roop, Pohar, Albrecht, & Scott, 2014; Powell, Proctor, & Glass, 2014; Tricco et al., 2016), mais aussi dans un contexte de santé publique (Dagenais et al., 2013) et communautaire et scolaire (Barwick et al., 2012). Ces études arrivent généralement à la conclusion que peu d'études de qualité ont été menées pour nous fournir cette compréhension. Grimshaw et al. (2006) expliquent ces résultats par l'absence d'un cadre théorique éprouvé sur l'implantation de stratégies d'application des connaissances, ce qui limite notre capacité à choisir selon des contextes spécifiques, des activités efficaces pour améliorer la qualité des pratiques à partir de données probantes.

Tableau 1.1. Liste des principales activités d'application des connaissances dans un contexte de services sociaux

| Catégories | Activités d'application des connaissances |
|------------------------|---|
| Accompagnement | Audit et rétroaction |
| | Coaching |
| | Coaching entre pairs |
| | Courtier de connaissances |
| Agent de changement | Agent multiplicateur |
| | Champion |
| Communauté de pratique | Communauté de pratique |
| Dissémination | Article, livre, rapport |
| | Bulletin d'information |
| | Colloque, journée professionnelle |
| | Fiche synthèse |
| | Conférence-midi |
| Formation | Formation croisée |
| | Formation magistrale |
| Groupe de travail | Apprentissage en action |
| | World café |
| | Groupe de codéveloppement |
| Système de rappel | Aide-mémoire |
| | Outil de soutien à la décision |
| | Guide de pratique |
| | |
| Web 2.0 | Blogue |
| | Wiki |

Tiré de Chaire d'étude sur l'application des connaissances dans le domaine des jeunes et de familles en difficulté (2015).

1.2.2 Cadres d'implantation de stratégies d'application des connaissances

La science de l'implantation progresse en ce sens à expliquer théoriquement et empiriquement les conditions qui influencent le succès ou l'échec de l'implantation d'une stratégie d'application des connaissances (Nilsen, 2015). Les études de ce champ de recherche suggèrent que l'implantation d'une stratégie d'application des connaissances est complexe et qu'elle doit être planifiée en considérant les facteurs

individuels et organisationnels (Aarons et al., 2011; Bero et al., 1998; Damschroder et al., 2009; Ferlie & Shortell, 2001; Fixsen et al., 2009; Glisson & Schoenwald, 2005; Grimshaw et al., 2001; Shortell, 2004; Solberg et al., 2000; Wensing et al., 2009). Une bonne compréhension des facteurs de l'application des connaissances permet de planifier et mettre en œuvre une implantation qui va considérer les facteurs pertinents selon le contexte.

Plusieurs cadres de facteurs catégorisent les facilitateurs et les obstacles à l'implantation (Nilsen, 2015) : *Promoting Action on Research Implementation in Health Services* (Kitson, Harvey, & McCormack, 1998), *Active Implementation Frameworks* (Blase et al., 2012), *Understanding-User-Context Framework* (Jacobson, Butterill, & Goering, 2003), *Conceptual Model* (Greenhalgh, Robert, Bate, Macfarlane, & Kyriakidou, 2005), cadre développé par Cochrane et al. (2007), cadre développé par Nutley, Walter, et Davies (2007), *Ecological Framework* (Durlak & DuPre, 2008), CFIR (Damschroder et al., 2009), cadre développé par Gurses et al. (2010), cadre développé par Ferlie et Shortell (2001) et *Theoretical Domains Framework* (Michie, Atkins, & West, 2014). Selon ces cadres, l'implantation d'une stratégie est influencée par les caractéristiques des différents niveaux de facteurs : des connaissances à implanter, des utilisateurs de connaissances, des patients, du contexte organisationnel et environnemental et de la stratégie d'application des connaissances (Nilsen, 2015).

La description de chaque facteur ainsi que leurs indicateurs peuvent en partie aider des gestionnaires à comprendre quels sont les éléments à considérer dans la planification d'une implantation. Par exemple, le cadre *Promoting Action on Research Implementation in Health Services* a généré plusieurs recherches et a été largement appliqué pour orienter la mise en pratique de données probantes (Helfrich et al., 2010; Kitson et al., 1998). Selon ce cadre, les implantations de stratégies qui réussissent le mieux sont celles qui misent sur des connaissances robustes scientifiquement et qui sont cohérente avec un consensus professionnel et les préférences des patients. De

même, la présence d'un contexte réceptif au changement offrant une culture de décentralisation, un leadership fort, un système de monitoring et de rétroaction approprié et des ressources internes et/ou externes pour faciliter le changement seraient des éléments déterminants du succès.

Durlak et DuPre (2008), deux chercheurs dans le domaine de la psychologie communautaire, ont mené une méta-analyse pour identifier les facteurs qui affectent les effets du processus d'implantation sur les retombées d'un programme. Leurs résultats suggèrent que les facteurs communautaires, les caractéristiques des utilisateurs et les caractéristiques de la connaissance sont interreliés pour influencer la capacité à implanter un programme et obtenir des retombées. Ces résultats éclairent l'importance d'étudier l'influence d'une combinaison de facteurs afin de comprendre leur contribution dans la production de retombées.

Malgré l'existence de ces cadres, le manque de connaissances empiriques sur le contexte d'implantation d'une stratégie d'application des connaissances est reconnu. Une récente revue systématique portant sur l'implantation d'interventions psychosociales conclut que les études manquent de perspective d'ensemble pour bien comprendre le contexte d'implantation (Boersma et al., 2015). Les auteurs dénoncent l'utilisation du modèle de la « boîte noire » qui met l'accent sur l'examen de la relation causale entre variables indépendantes et dépendantes de façon isolée des facteurs contextuels dans l'évaluation des effets des interventions, ce qui diminue la validité externe des résultats en portant peu d'attention au contexte d'implantation. Dans ce modèle, l'intervention est considérée comme une entité relativement homogène et elle est mesurée de manière dichotomique : présence ou non de l'intervention (Champagne & Denis, 1992). Une perspective plus enrichissante pour comprendre le contexte serait d'examiner et mettre en lien quels facteurs contextuels influencent quel type de stratégie dans quelles circonstances. Il est aussi souligné par Squires et al. (2015) que pour faire progresser le champ de l'application des connaissances, nous devons porter

davantage attention au rôle du contexte dans les études sur l'application des connaissances.

1.2.3 Facteurs contextuels

Pour combler cette lacune théorique et aider les professionnels responsables de l'implantation de stratégies d'application des connaissances, cet essai a évalué l'implantation d'une stratégie d'application des connaissances dans un contexte réel en explorant plus en profondeur trois facteurs contextuels de l'application des connaissances : la motivation, la culture organisationnelle et le leadership. Ces facteurs ont été sélectionnés en raison de leur importance dans les cadres théoriques voulant expliquer l'application des connaissances (Powell et al., 2014). Les mesures de la culture organisationnelle et du leadership ont aussi l'avantage de permettre l'étude simultanée de différents niveaux du contexte. En effet, ces variables sont présentes à la fois dans l'unité de service dans laquelle la stratégie est implantée et dans le reste de l'organisation. Quant à la motivation, il s'agit d'un concept fondamental de la psychologie pour expliquer le comportement humain (Vallerand & Thill, 1993). La nature du lien entre la motivation et l'utilisation des connaissances reste empiriquement relativement inexploré et mal compris malgré l'importance indéniable de ce concept pour expliquer un changement de comportement (Milne, 2007).

Ces facteurs contextuels sont présentés dans les sections suivantes. On y présente leur définition, leur importance au sein du processus de l'application des connaissances ainsi que leurs indicateurs, lorsque ceux-ci ont été étayés par la littérature. Cette recension des écrits servira à identifier des indicateurs pour chacun de ces facteurs afin d'évaluer l'implantation de la stratégie d'application des connaissances sélectionnée pour cet essai doctoral.

1.2.3.1 Motivation

Avant d'aborder la littérature sur la contribution de la motivation dans l'application des connaissances, il importe de définir ce concept à l'aide d'une théorie reconnue en psychologie. La perspective théorique de la motivation humaine qui a reçu beaucoup d'attention des chercheurs dans les dernières décennies est la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000, 2008). Cette théorie offre une classification de la motivation sur un continuum de l'autodétermination, c'est-à-dire le sentiment de choix ressenti par l'individu face à l'activité effectuée. La forme de motivation la plus autodéterminée est la motivation intrinsèque où l'individu choisit librement d'exécuter l'activité. L'individu réalise alors l'activité par plaisir, car elle procure une satisfaction immédiate de ses besoins.

Les formes de motivation que l'on retrouve par la suite sur le continuum sont les motivations extrinsèques. Une personne est extrinsèquement motivée si la satisfaction de ses besoins dérive de ce qu'elle va obtenir de cette activité plutôt que de la simple réalisation de l'activité. Quatre formes de régulations comportementales extrinsèques sont distinguées allant du niveau d'autodétermination le plus faible au plus élevé : externe, introjectée, intégrée et identifiée (Deci & Ryan, 2000).

Les deux premières formes de motivation, soit les *régulations introjectée* et *externe*, ne sont pas autodéterminées, car l'individu ne réalise pas les activités par choix, mais pour répondre à une pression. Lors d'une *régulation introjectée*, cette pression est interne, c'est-à-dire que l'individu s'oblige lui-même à faire cette activité pour éviter de ressentir des émotions négatives, telles que de la culpabilité ou des remords. Tandis que lorsque la *régulation* est *externe*, la motivation est contrôlée par un élément externe à la personne, comme les récompenses ou les sanctions reliées à l'activité. L'individu va alors effectuer l'activité par obligation, pour répondre à une demande ou une recommandation.

La *régulation identifiée* est quant à elle davantage autodéterminée, il s'agit d'une motivation dont l'individu témoigne lorsqu'il fait volontairement une activité parce qu'il a identifié à quoi elle pouvait lui servir. Par exemple, un intervenant pourrait utiliser les connaissances scientifiques parce qu'il croit que sa pratique sera plus efficace. La *régulation intégrée* se manifeste lorsqu'un individu choisit d'effectuer une activité parce qu'elle correspond à ses valeurs et ses besoins. Comparativement à la motivation intrinsèque, ce n'est pas l'activité en soi qui procure le plaisir, mais plutôt les conséquences positives qu'elle engendre puisqu'elle est en cohérence avec l'individu. Il peut s'agir par exemple d'un intervenant qui adhérerait à une activité d'application des connaissances parce qu'il valorise la recherche et l'innovation.

Certains types de motivation seraient davantage associés à l'application des connaissances que d'autres. Gagné et Deci (2005) avancent l'hypothèse à partir de leur analyse de la littérature qu'un mélange entre la motivation intrinsèque et la motivation *régulation intégrée* permet une meilleure performance pour des tâches qui ne sont pas en soi intéressantes, mais qui demandent de la détermination et de la discipline, comme peuvent l'être parfois les activités d'application des connaissances. À l'opposé, des mesures qui diminuent le sentiment de contrôle de la personne, comme se faire surveiller par un gestionnaire ou offrir des récompenses, seraient néfastes pour la performance au travail (Deci, Koestner, & Ryan, 1999; Gagné & Deci, 2005). Plusieurs études ont aussi démontré une association entre une motivation à haut degré d'autodétermination et l'apprentissage (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991). Sans être directement en lien avec le domaine de l'application des connaissances, ces études nous laissent croire qu'une motivation avec un haut degré d'autodétermination contribuerait à l'utilisation des connaissances par le public cible lors de sa participation aux activités d'application des connaissances.

La théorie de l'autodétermination explique aussi comment les activités de l'application des connaissances peuvent en soi générer de la motivation autodéterminée chez les

individus. Tout d'abord, la théorie de l'autodétermination soutient que la compréhension de la motivation humaine passe par les besoins psychologiques innés pour l'autonomie, l'affiliation et la compétence (Deci & Ryan, 2000). Un nombre croissant d'études expérimentales, autant en laboratoire que sur le terrain, suggèrent également que la motivation est renforcée par des activités qui satisfont ces trois besoins psychologiques fondamentaux (Ryan & Deci, 2008). Les activités d'application des connaissances doivent ainsi répondre à ces besoins pour assurer une meilleure adhésion du public cible. Afin d'illustrer comment ces besoins peuvent être répondus par les activités d'application des connaissances, trois exemples ont été créés pour faciliter la compréhension. Par exemple, le besoin d'autonomie des intervenants pourrait être comblé si la participation à des activités reliées à l'application des connaissances s'exerce sur une base volontaire plutôt que de leur être imposée. De plus, il serait possible de créer un sentiment d'affiliation à travers l'application des connaissances en ralliant les personnes concernées autour de son implantation et de ses activités. Enfin, ce type d'activités pourrait facilement renforcer le sentiment d'efficacité des individus si elles leur permettent d'améliorer leur pratique et de partager leurs connaissances tacites. Par conséquent, il y a lieu de croire que les activités d'application des connaissances pourraient favoriser la motivation autodéterminée du public cible dans la mesure où elles peuvent en soi répondre aux besoins psychologiques.

Il existe une littérature scientifique portant sur la contribution de la motivation afin d'augmenter l'application des connaissances. Plus spécifiquement, ces travaux ont examiné le partage des connaissances à l'intérieur d'une entreprise (Lam & Lambermont-Ford, 2010; Llopis & Foss, 2016; Wang, Noe, & Wang, 2014), l'apprentissage organisationnel (Milne, 2007) et la participation à une activité de transfert de connaissances (Ardichvili, 2008; Yan & Davison, 2013). Cependant, la plupart de ces études présentent au plan méthodologique une faiblesse quant à l'opérationnalisation de la motivation. Cette faiblesse nuit à la compréhension de la

contribution de la motivation dans l'implantation de stratégies d'application des connaissances dans un contexte de services sociaux.

D'une part, la plupart de ces études opérationnalisent la motivation comme dichotomique : extrinsèque ou intrinsèque. Les résultats de ces études se limitent ainsi à expliquer la motivation du public cible envers l'application des connaissances par la satisfaction indirecte de ses besoins par l'obtention d'une rémunération financière, ou par la satisfaction directe de ses besoins fondamentaux (Osterloh & Frey, 2000; Osterloh, Frost, & Frey, 2002). Ce choix méthodologique peut s'expliquer par le fait que ces études sont réalisées dans un contexte d'organisation à but lucratif. Cette opérationnalisation rend alors difficile la généralisation des résultats dans un contexte d'établissement de services sociaux puisque les employés ne sont pas motivés de façon dominante par la rémunération financière (Borzaga & Tortia, 2006). Ces études ne nous permettent donc pas de comprendre comment la motivation particulière des intervenants sociaux va contribuer à l'application des connaissances.

D'autre part, la motivation est un concept complexe et l'opérationnaliser de façon dichotomique ne rend pas justice à l'ensemble des raisons qui peuvent motiver les employés à utiliser ou non les connaissances. Malgré que des études de cas qualitatives (Kalling, 2003; Lam & Lambermont-Ford, 2010; Milne, 2007; Osterloh & Frey, 2000) aient été réalisées pour comprendre la relation entre la motivation et le contexte sur différents types de transfert des connaissances, leurs résultats se limitent aussi à une mesure dichotomique de la motivation, ou pire encore, aucune définition opérationnelle n'est offerte de la motivation. Sans compter qu'il s'agit d'études de cas rétrospectives qui utilisent des données qui n'ont pas été collectées pour étudier la motivation. Leurs résultats ne fournissent pas de compréhension à la hauteur de la complexité de la motivation humaine. Par exemple, les auteurs d'une étude de cas qualitative (Kalling, 2003) offrent comme principal résultat que si la motivation n'est pas présente « naturellement », le contexte organisationnel doit la substituer pour arriver à

l'application des connaissances. Ce résultat ne nous permet pas de comprendre ce qui motive les employés à utiliser les connaissances. Derrière le concept simpliste de « motivation présente naturellement ou non » peut se cacher une panoplie de raisons pour lesquelles un individu va être motivé à utiliser les connaissances, qui vont bien au-delà de la présence d'incitatif ou non.

En conclusion, aucune étude qualitative n'a utilisé les différents types de motivation proposés par la théorie de l'autodétermination pour bien comprendre leur contribution à l'implantation d'une stratégie d'application des connaissances dans un contexte de services sociaux. Pourtant, des données quantitatives et qualitatives sur ces types de motivation permettraient d'une part d'explorer de manière plus riche quels types de motivation sont présents dans le contexte de services sociaux et comment les prendre en considération pour favoriser la participation du public cible dans les activités d'application des connaissances. Ce type de mesure permettrait aussi d'explorer comment la stratégie d'application des connaissances peut être planifiée pour contribuer à favoriser une motivation autodéterminée chez le public cible. Il s'avère donc essentiel du point de vue du domaine de la psychologie d'étudier l'influence de la motivation sur l'application des connaissances avec une théorie reconnue et complète.

1.2.3.2 Culture organisationnelle

La culture organisationnelle se définit par un ensemble complexe de valeurs, de croyances, de convictions et de symboles qui caractérisent le fonctionnement d'une organisation (Cameron & Quinn, 2011). La culture organisationnelle est un concept-clé qui est essentiel à considérer dans tout changement organisationnel (Alvesson & Sveningsson, 2015). Malgré que ce concept soit essentiel pour comprendre le fonctionnement d'une organisation, il est rarement ciblé dans des études empiriques et

considéré dans la planification d'implantation de stratégies d'application des connaissances (Williams & Glisson, 2014).

La théorie de la culture organisationnelle de Schein (2010), un pionnier dans le domaine, peut être utilisée pour délimiter ce concept et expliquer théoriquement comment il influence les processus de l'application des connaissances (Scott-Findlay & Golden-Biddle, 2005). Les trois éléments qui composent la culture selon cette théorie sont : (1) les artefacts, (2) les valeurs et (3) les présuppositions. En somme, par l'émergence d'artefacts, de valeurs et de présuppositions, la culture façonnerait la façon dont l'organisation va imbriquer la recherche dans sa structure et favoriser des valeurs et des comportements reliés à l'application des connaissances (Scott-Findlay & Golden-Biddle, 2005). Les paragraphes suivants décrivent de quelle façon ces trois concepts ont été utilisés pour étudier la contribution de la culture dans l'application des connaissances.

Les *artefacts* représentent les structures et les processus visibles et tangibles de l'organisation. Une étude de cas réalisée par Stetler et al. (2009) utilise le concept des artefacts pour comprendre l'intégration des données probantes dans deux établissements de santé. Les outils, les communications et les procédures reliés à la stratégie d'application des connaissances ont été utilisés comme des indices observables d'une culture qui a intégré ou non les données probantes. Les résultats découlant de cette analyse sont cependant peu généralisables pour guider d'autres stratégies d'application des connaissances puisqu'ils sont très spécifiques au contexte. Les artefacts, bien qu'ils soient plus facilement observables, sont très variables d'un milieu à l'autre (Schein, 2010). Il peut alors être plus difficile de les étudier en vue d'en dégager des indications pour planifier et évaluer une stratégie d'application des connaissances.

Les *valeurs* sont une deuxième composante de la culture organisationnelle. Elles correspondent aux idéologies, aux buts et aux aspirations qui caractérisent

l'organisation. Plusieurs études ont associé l'application des connaissances avec des valeurs organisationnelles comme l'ouverture à la recherche et la réflexion critique (Alavi, Kayworth, & Leidner, 2006; Belkhdja et al., 2007; Jaskyte & Dressler, 2005; Stetler et al., 2009). À l'aide d'une étude de cas qualitative, Alavi et al. (2006) ont opérationnalisé la culture en faisant ressortir cinq valeurs organisationnelles perçues par les répondants : expertise, formalisation, innovation, collaboration et autonomie. Les auteurs ont discuté l'influence de chacune de ces valeurs sur les processus de la gestion des connaissances dans un contexte d'implantation d'outils technologiques dans une entreprise de haute technologie. Bien que ces résultats ne représentent pas le contexte des services sociaux, ils mettent en lumière le potentiel d'explication que l'on peut retirer avec l'opérationnalisation de la culture avec les valeurs. Les auteurs de cette étude soutiennent l'idée que les valeurs sont les indicateurs les plus accessibles, significatifs et répandus pour étudier la culture organisationnelle.

Enfin, les *présuppositions* sont les croyances sur les façons de faire usuelles que partage l'ensemble des membres de l'organisation. Selon la théorie de Schein (2010), les valeurs précèdent les critères ou les normes à partir desquels des choix sont effectués. Lorsqu'elles apparaissent comme une référence récurrente à de nouvelles situations, elles évoluent en présuppositions. Une fine compréhension des présuppositions de base d'une organisation donne accès à la raison d'être des comportements des individus et il est alors possible de prédire leurs comportements. Les membres du personnel d'une organisation ne peuvent agir à l'inverse d'une présupposition sans être jugés ou même exclus du groupe. Par exemple, si une présupposition indiquait que les employés doivent en tout temps paraître occupés et actifs, une personne qui prendrait le temps d'aller consulter la littérature scientifique sur internet pourrait être jugée comme un employé nonchalant.

Le concept de *présuppositions* a été utilisé pour opérationnaliser la culture organisationnelle dans les travaux menés par Glisson, Green et Williams (2012). La

culture y est définie comme les normes et les attentes d'une unité organisationnelle sur la façon dont les choses doivent être faites. Un questionnaire valide et fiable a été développé pour évaluer la culture sur trois dimensions : la rigidité, la compétence et la résistance (Glisson et al., 2012). D'autres études qui ont utilisé le même questionnaire ont trouvé une relation entre la culture organisationnelle avec les attitudes des cliniciens envers les pratiques basées sur les données probantes (Aarons et al., 2012), l'accessibilité des services en santé mentale (Glisson & Green, 2006), la qualité de service (Greener, Joe, Simpson, Rowan-Szal, & Lehman, 2007), le roulement de personnel (Aarons & Sawitzky, 2006) et les retombées sur la santé mentale des clients (Morris, Bloom, & Kang, 2007). Ces études soutiennent l'idée que les normes et les attentes guident le comportement individuel dans les organisations et qu'elles peuvent expliquer les différences dans la performance et l'atteinte des résultats.

En revanche, l'ensemble de ces études utilise un devis quantitatif, ce qui fournit peu d'explication sur la façon de considérer la culture actuelle pour planifier une stratégie d'application des connaissances. En effet, il est souvent suggéré dans ces études de changer la culture pour intégrer des présuppositions spécifiques et ainsi faciliter les processus de l'application des connaissances (Aarons et al., 2012; Glisson, 2007). Or, les changements organisationnels sont des processus complexes qui se produisent sur une longue période (Alvesson & Sveningsson, 2015). En proposant seulement d'effectuer des changements de culture à partir de leurs résultats, les auteurs de ces études n'offrent pas d'indications utiles pour planifier à plus court terme une stratégie d'application des connaissances en considérant la culture organisationnelle actuelle. Bien que les études aient montré un lien entre les présuppositions et l'application des connaissances, l'utilisation de cette mesure ne fournit pas des résultats qui facilitent la planification de stratégies d'application des connaissances.

Afin de dresser un portrait des forces et des faiblesses de la culture organisationnelle sur lequel baser la planification d'une stratégie d'application des connaissances, notre

équipe de recherche a quant à elle utilisé le *modèle des valeurs concurrentielles* de Cameron et Quinn (2011) dans ses travaux (Chagnon et al., 2013). Ce modèle permet en effet de dresser un portrait des valeurs de l'organisation à travers quatre cultures complémentaires présentes à différents degrés dans celle-ci (Cameron & Quinn, 2011). La culture de groupe est fondée sur la collaboration et la communication et se caractérise par le développement du potentiel des membres de l'organisation et leur engagement au sein de l'organisation. La culture de développement favorise la croissance de l'organisation, l'innovation et la créativité de ses membres. La culture hiérarchique, quant à elle, met l'accent sur le contrôle, la bonne coordination des ressources, la stabilité de l'organisation et l'uniformité. Finalement, la culture rationnelle insiste sur les résultats et l'efficacité des procédures. Ce modèle soutient l'idée qu'il n'y a pas une culture meilleure qu'une autre, c'est plutôt sa cohérence avec les objectifs à atteindre qui importe (Cameron & Quinn, 2011). Notre hypothèse explicative de cette orientation est que le portrait fourni par ce modèle permettrait d'ajuster les objectifs de la stratégie d'application des connaissances pour tirer profit de la culture organisationnelle actuelle.

Malgré la validité démontrée (Cameron & Quinn, 2011) et la popularité de ce modèle (plus de 4000 citations pour la première édition du livre), une seule étude jusqu'à présent a étudié empiriquement un lien entre certains types de cultures et l'application des connaissances (Liao, Chang, Hu, & Yueh, 2012). Cette étude quantitative soutient que la culture axée sur l'innovation prédit l'acquisition de connaissances dans un contexte d'entreprises dans le domaine financier à Taiwan. Il va de soi que ces résultats ne sont pas suffisants pour expliquer la contribution de la culture dans l'implantation d'une stratégie d'application des connaissances en contexte de services sociaux. Notre compréhension est donc limitée concernant l'influence des différents types de culture sur l'application des connaissances dans le contexte des services sociaux au Québec en lien avec le modèle des valeurs concurrentielles.

Finalement, il est important de mentionner que la culture organisationnelle n'est pas homogène dans l'ensemble de l'organisation. En fait, certains conçoivent qu'une seule culture existe à travers l'organisation tandis que d'autres soulignent l'importance des cultures locales à travers la culture dominante de l'organisation (Alavi et al., 2006). Cette dernière perspective semble plus appropriée pour les organisations complexes telles que les centres jeunesse. En effet, les centres jeunesse sont susceptibles de présenter une multitude de sous-cultures puisqu'ils sont divisés en plusieurs services administratifs dont la mission et les clientèles diffèrent (ex. : le service de la protection de la jeunesse versus le service de réadaptation). Il est donc vraisemblable que certaines valeurs différeront entre chacun des services, malgré une culture dominante présente dans l'organisation. Cette perspective doit être considérée dans l'étude de la contribution de la culture organisationnelle dans l'implantation de stratégies en centre jeunesse. Le contexte particulier de l'unité de service dans laquelle la stratégie est implantée différera probablement de l'ensemble du centre jeunesse.

En conclusion, il est nécessaire d'étudier plus en profondeur l'influence de la culture organisationnelle sur l'application des connaissances en la conceptualisant par les valeurs organisationnelles. Tel qu'expliqué précédemment, le modèle des valeurs concurrentielles de Cameron et Quinn (2011) nous semble adéquat pour comprendre comment adapter une stratégie d'application des connaissances au portrait de la culture organisationnelle actuelle. Notre étude doit aussi examiner la culture spécifique aux unités de services dans laquelle la stratégie est implantée, puisque des sous-cultures locales existent probablement à travers l'organisation.

1.2.3.3 Leadership

Le leadership se définit par « *la capacité d'influencer, de motiver et d'aider les autres à contribuer à l'efficacité et au succès de l'organisation dont ils sont membres*³ » (Bass & Bass, 2008, p. 23). Le leadership contribue en quelque sorte à diriger l'attention des autres vers les buts et les façons de faire pour les atteindre. En contexte de centre jeunesse, le leadership est complexe puisqu'il est exercé par de nombreux dirigeants situés à différents niveaux hiérarchiques : directeur général, directeurs, coordonnateurs et chefs de service. D'autres membres de l'organisation gravitent autour de ces dirigeants et exercent aussi un leadership comme les adjoints, les conseillers-cadres et d'autres encore.

Denis, Langley et Rouleau (2010), chercheurs québécois dans le domaine de la gestion, suggèrent que pour bien comprendre l'influence des dirigeants d'organisation complexe, comme les centres jeunesse, le leadership doit être mesuré par des actions concrètes en interaction avec les autres membres et imbriquées dans des contextes plus larges. Cependant, peu d'études empiriques ont étudié l'implantation de stratégies d'application des connaissances en définissant clairement le leadership qu'exerce les dirigeants par leurs actions et en examinant la relation entre le leadership et le contexte d'implantation (Reichenpfader, Carlford, & Nilsen, 2015; Sandström, Borglin, Nilsson, & Willman, 2011). Une revue systématique (Reichenpfader et al., 2015) dans le domaine de la santé, incluant la santé mentale, a analysé 17 études portant sur l'implantation de données probantes afin d'examiner comment le concept du leadership est appliqué et contextualisé. Les auteurs concluent que le manque de clarté des définitions du leadership au sein des études ne permet pas de comprendre les actions des dirigeants dans l'implantation de données probantes. Par ailleurs, les études n'ont pour la plupart pas examiné l'influence du leadership à l'intérieur d'un contexte organisationnel, se limitant au niveau des individus ou des groupes. Des études plus

³ Traduction libre : *“the ability to influence, motivate, and enable others to contribute to the effectiveness and success of the organizations of which they are members”*.

récentes sur le leadership ont aussi étudié la perception et la compréhension par les dirigeants de leur rôle dans l'application des connaissances, sans définir spécifiquement leurs actions (Mosson, Hasson, Wallin, & von Thiele Schwarz, 2016) ou seulement au niveau théorique (Birken et al., 2016).

Une revue de la littérature sur les actions des dirigeants pour favoriser l'utilisation des connaissances par les infirmières conclut que des études qualitatives sont nécessaires pour comprendre les processus par lesquels les actions des dirigeants influencent l'utilisation des connaissances (Gifford, Davies, Edwards, Griffin, & Lybanon, 2007). En ce sens, Stetler, Ritchie, Rycroft-Malone, et Charns (2014) ont réalisé une étude de cas qualitative portant sur les actions des dirigeants dans l'institutionnalisation des données probantes dans deux hôpitaux auprès de personnel infirmiers. L'étude utilise le modèle de Klein, Ziegert, Knight, et Xiao (2006) afin de codifier les actions des leaders relatives à l'application des connaissances selon le modèle de Klein et al. (2006) : (a) organiser des activités, (b) modifier des infrastructures pour les orienter vers la vision et les objectifs, (c) intervenir activement dans le travail, (d) surveiller et contrôler l'environnement, (e) motiver les autres, (f) enseigner et coacher les connaissances à appliquer et (g) communiquer et faire du sens. Ces actions ont été classées selon deux catégories : soutien stratégique et soutien opérationnel. Le soutien stratégique consiste à planifier, organiser et orienter selon une vision d'ensemble et une pensée systémique. Ce soutien s'adresse surtout aux facteurs organisationnels. Le soutien opérationnel représente les actions pratiques pour implanter la stratégie d'application des connaissances. Ces actions consistent à gérer les employés et à les maintenir attentifs aux connaissances à implanter ainsi qu'à fournir un environnement qui supporte l'utilisation des connaissances. Les résultats de cette étude montrent l'importance des actions stratégiques et opérationnelles des dirigeants pour soutenir l'utilisation des connaissances. Ces rôles sont exercés au quotidien et à différents niveaux dans l'organisation. Les auteurs soulignent également l'importance d'étudier l'influence du leadership avec des actions concrètes.

Afin d'opérationnaliser les actions des dirigeants et les associer à la culture organisationnelle selon le modèle des valeurs concurrentielles de Cameron et Quinn (2011), nous adoptons dans cet essai le modèle de Quinn, Faerman, Thompson, McGrath, et St. Clair (2007) qui classe huit types de dirigeants selon les quatre types de culture organisationnelle (Tableau 1.2). Des actions concrètes sont associées à chacun de ces types de dirigeants. Ce modèle a déjà été utilisé pour étudier les profils des dirigeants dans les services sociaux sans avoir expliqué leur influence dans l'implantation des stratégies d'application des connaissances (DiPadova & Faerman, 1993; Viitanen & Konu, 2009). DiPadova et Faerman (1993) ont réalisé une étude qualitative avec l'aide de ce modèle pour comprendre le rôle du leadership à travers divers niveaux de hiérarchie organisationnelle. L'utilisation de ce modèle a permis aux dirigeants de décrire leur influence sur des interventions implantées dans leur organisation, mais non associées à une stratégie d'application des connaissances. Il y a lieu de croire que ce modèle peut aussi être utilisé pour expliquer l'influence de ces rôles dans l'implantation d'une stratégie d'application des connaissances. Les auteurs ont souligné la facilité avec laquelle les dirigeants ont pu s'approprier le modèle et discuter de l'influence de leur rôle lors des entrevues.

En conclusion, ce serait par des actions spécifiques que les dirigeants semblent façonner l'environnement et soutenir les employés pour favoriser l'utilisation des connaissances. Cependant, peu de recherches empiriques ont examiné les actions spécifiques des dirigeants pour soutenir stratégiquement et opérationnellement l'application des connaissances. Une étude dirigée par le modèle de Quinn et al. (2007) serait profitable pour décrire plus en détail l'influence des actions des dirigeants dans l'implantation d'une stratégie d'application des connaissances en contexte de services sociaux. Grâce à cette compréhension, il serait alors plus facile de planifier et d'évaluer les rôles des dirigeants dans l'implantation d'une stratégie d'application des connaissances.

Tableau 1.2. Les actions des différents types de dirigeants en fonction de la culture organisationnelle

| Types de cultures | Types de dirigeants | Actions |
|-------------------|---------------------|---|
| Hiérarchique | Moniteur | Répondre à l'information de routine Recevoir et organiser l'information pour que les employés sachent ce qui est attendu d'eux, quels sont les standards de l'organisation et comment ceux-ci s'inscrivent dans leur contexte de travail |
| | Coordonnateur | Planifier et coordonner pour maintenir la structure et la production de travail S'assurer que les processus et la performance sont sous contrôle avec l'aide de procédures et de système de monitoring |
| Rationnelle | Producteur | Mettre l'emphasis sur la productivité Motiver les autres à être proactifs et travailler plus vigoureusement Gérer le temps et le stress |
| | Directeur | Fixer des buts Prendre des initiatives Déléguer avec efficacité |
| Développement | Innovateur | Orienter les employés dans leur travail vers l'amélioration continue, la flexibilité et les changements productifs Encourager les employés à innover, accroître leurs solutions et devenir plus créatifs Générer de nouvelles idées |
| | Négociateur | Utiliser des habiletés de négociation Acquérir des ressources de l'externe |
| Groupe | Mentor | Favoriser une bonne communication interpersonnelle Aider les employés à accroître leurs compétences et obtenir des opportunités de développement personnel |
| | Facilitateur | Faciliter le travail d'équipe pour qu'il soit effectif et égalitaire Faire participer leurs employés dans les décisions et la résolution de problèmes Écouter et résoudre les problèmes interpersonnels |

Tiré de Cameron et Quinn (2011) et Quinn et al. (2007)

1.2.3.4 Autres facteurs contextuels

Bien que cette étude porte davantage son attention sur les facteurs individuels et organisationnels détaillés précédemment, il s'avère important de dresser aussi un portrait des autres facteurs contextuels présents dans le développement et l'utilisation des connaissances. En effet, les éléments du contexte à considérer dans l'étude de l'application des connaissances résultent d'une dynamique entre le processus d'implantation de la stratégie, les individus concernés, l'organisation et sa relation avec son système et l'environnement (Belkhodja et al., 2007; Brooks, Pilgrim, & Rogers, 2011; Glisson et al., 2008; Powell et al., 2014; Proctor, 2004; Shortell, 2004). Ce portrait permettrait ainsi de situer la contribution des facteurs à l'étude dans le contexte global d'une organisation.

Une étude de cas réalisée par Brooks et al. (2011) et portant sur l'examen de projets innovants en santé mentale (N=11) a établi une liste des conditions environnementales qui ont facilité ou nuit à l'implantation de tels projets dans un système complexe de santé ou de services sociaux. Le Tableau 1.3 résume les principales caractéristiques du contexte interne de l'organisation rapportées par des parties prenantes (N=65) des projets innovants (professionnels, utilisateurs, gestionnaires, etc.). On comprend alors l'influence importante que peut avoir l'organisation dans l'implantation d'un projet. Si l'organisation n'est pas stable ou présente une résistance au changement, le projet aura alors plus de difficulté à s'implanter.

La planification efficiente des ressources par l'organisation est un autre facteur important pour l'application des connaissances afin d'assurer une implantation de qualité. Les recherches montrent qu'une lacune dans les ressources essentielles à l'application des connaissances influence l'efficacité des stratégies mises en place (Rycroft-Malone *et al.*, 2004). Certaines ressources estimées primordiales seraient souvent déficientes dans le soutien des stratégies d'application des connaissances : le manque de temps pour l'appropriation des connaissances par les utilisateurs (Barratt,

2003; Holzer, Lewig, Bromfield, & Arney, 2007; Nutley, Percy-Smith, & Solesbury, 2003; Rycroft-Malone et al., 2004) ainsi que l'accès à l'internet et à des ressources bibliothécaires (Barratt, 2003).

Tableau 1.3. Contexte facilitant et entravant l'implantation d'une innovation¹

| Contexte facilitant | Contexte entravant |
|--|--|
| Projet aligné avec le cœur de l'organisation | Limites de ressources |
| Position du porteur du projet dans le système | Intérêt traditionnel de minimisation de risque |
| Innovation au cœur de l'organisation | Taille et hiérarchie de l'organisation |
| Environnement sécuritaire | Politique interne et bureaucratie de l'organisation |
| Gestion participante qui implique l'ensemble des parties prenantes | Résistance des départements de l'organisation (ex. : services financiers, ressources humaines) |
| Petite organisation indépendante avec une hiérarchie d'équipe horizontale. | Manque de stabilité dans le système (ex. : restructuration, changements rapides de politique) |

¹Tiré de Brooks et al. (2011)

En conclusion, pour implanter adéquatement une stratégie d'application des connaissances, il est essentiel de comprendre la complexité du contexte de son implantation (Harvey & Kitson, 2015; Williams & Glisson, 2014). Plusieurs théories et recherches nous permettent d'entrevoir l'importance des facteurs contextuels dans l'implantation d'une stratégie d'application des connaissances et l'atteinte des retombées. D'abord au plan individuel, la motivation autodéterminée des acteurs jouerait un rôle important dans leur adhésion aux activités d'application des connaissances implantées et leur utilisation des connaissances. Ensuite, il serait possible grâce au portrait de la culture organisationnelle de comprendre le fonctionnement de l'organisation et adapter la stratégie d'application des connaissances en conséquence. Enfin, le leadership des dirigeants se traduirait par des actions concrètes pour soutenir stratégiquement et opérationnellement la stratégie

d'application des connaissances. Il importe aussi de considérer la dynamique de ces facteurs dans le contexte global dans lequel la stratégie d'application des connaissances est implantée. Une étude est cependant nécessaire pour mieux comprendre comment ces facteurs contextuels contribuent à l'atteinte des retombées attendues par l'application des connaissances dans un contexte réel en centre jeunesse.

1.2.4 Retombées de l'application des connaissances

Afin de comprendre également la contribution des facteurs contextuels à l'atteinte des retombées attendues, il importe de se doter d'un cadre opérationnel de mesure des retombées de l'application des connaissances. Le cadre conceptuel développé et validé par Chagnon, Gervais, et Labelle (2012) propose trois critères pour classer et mesurer les retombées dans le domaine psychosocial. Ce cadre est en concordance avec la littérature (Berthelette et al., 2008; Davies, Nutley, & Walter, 2005; Lavis, Ross, McLeod, & Gildiner, 2003) et a été validé auprès d'équipes de recherche (Chagnon & Gervais, 2011; Gervais & Chagnon, 2010) et de leurs partenaires (Chagnon et al., 2012). Ce cadre conceptualise 15 catégories de retombées selon leur portée d'impact (directe ou indirecte), les cibles visées (savoirs, intervenants/chercheurs, organisations/universités, politiques, société) et leur délai d'impact (court, moyen et long terme) (Figure 1.1).

Les catégories de retombées ont été sélectionnées au départ à partir du cadre de l'Académie canadienne des sciences de la santé (2009). La majorité des retombées mentionnées par les répondants de la première phase de l'étude de Gervais et Chagnon (2010) se classaient selon ce cadre. Cependant, l'analyse des données a aussi permis d'identifier six catégories de retombées qui semblent propres au domaine de l'intervention psychosociale, puisqu'elles ne peuvent être incluses dans cette typologie. Les catégories ont par la suite été validées auprès d'autres équipes de recherche et de leurs partenaires dans le domaine psychosocial.

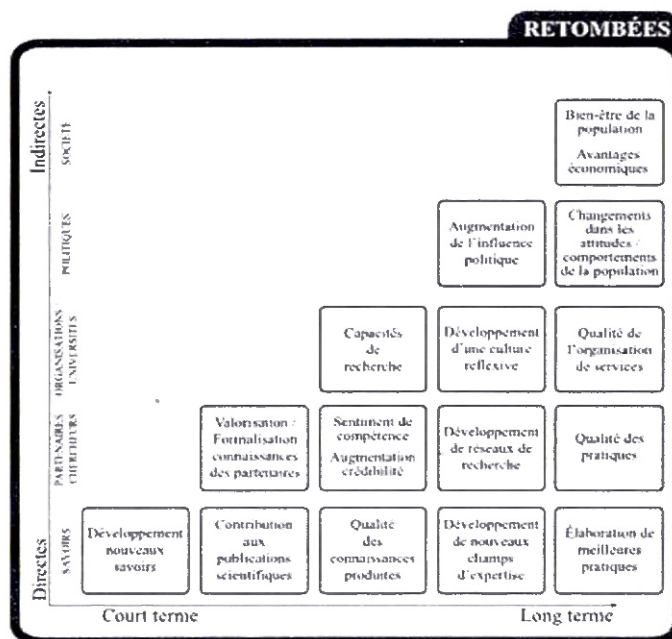


Figure 1.1. Les retombées de l'application des connaissances selon la portée d'impact, les cibles visées

Un premier critère pour classer ces catégories de retombées est leur portée d'impact. L'application des connaissances peut avoir un impact direct sur le développement des savoirs ou sur les chercheurs et les praticiens. Il est alors plus facile d'associer ces retombées avec des indicateurs de changement précis. Toutefois, les retombées de l'application des connaissances peuvent aussi être indirectes et provenir de plusieurs influences contextuelles, comme c'est le cas de l'augmentation de l'influence politique et du développement d'une culture réflexive. Ces retombées sont alors plus complexes à mesurer puisque leur lien avec l'implantation de stratégies d'application des connaissances est plus diffus. Les indicateurs de changement associés à ces retombées seront probablement plus imprécis et complexes.

Les cibles visées par les stratégies d'application des connaissances sont un deuxième critère pour catégoriser les retombées. Selon ce cadre conceptuel, les cibles de l'application des connaissances sont le savoir (ex. développement de nouveaux

savoirs), les partenaires ou les chercheurs (ex. amélioration de la qualité des pratiques), les organisations ou les universités (ex. amélioration de la qualité de l'organisation des services), les politiques (ex. création d'une nouvelle politique de santé publique) ou la société (ex. amélioration du bien-être de la population) (Lavis et al., 2003). Ce critère détermine qui ou quoi doit être évalué pour mesurer les retombées de l'application des connaissances.

Le troisième critère classe les retombées selon le délai d'impact, soit à court, moyen ou long terme. Cette dimension temporelle est importante du fait que les retombées de l'application des connaissances sont incrémentielles, c'est-à-dire qu'elles se cumulent au fil du temps suite à l'implantation de stratégies d'application des connaissances afin d'entraîner un impact à long terme (Gervais & Chagnon, 2010). Ce critère implique alors que des études longitudinales sont généralement nécessaires pour évaluer l'application des connaissances puisque l'ensemble des retombées attendues ne peut pas être observé à court terme.

À la lumière de ce cadre conceptuel, il s'avère nécessaire de mesurer les retombées de la stratégie d'application des connaissances implantée en modélisant la chaîne causale des retombées attendues. De cette façon, les indicateurs relatifs aux retombées de la stratégie tiendront compte du délai d'impact et des cibles visées. L'utilisation de ces indicateurs facilitera ainsi l'étude en délimitant les mesures des retombées attendues à court et moyen terme et auprès des cibles visées par la stratégie.

1.3 Évaluation d'implantation de stratégies d'application des connaissances

La littérature dans le domaine de l'application des connaissances et de l'implantation permet d'associer des indicateurs à chacun des facteurs ainsi que pour les processus de l'application des connaissances et ses retombées (Figure 1.2). Cependant, aucune étude empirique n'a utilisé ces indicateurs pour décrire la contribution des facteurs

contextuels sur l'implantation d'une stratégie d'application des connaissances et l'atteinte des retombées dans un contexte de centre jeunesse. Par conséquent, ce manque de données empiriques pose obstacle à développer des indicateurs et des outils pour accompagner les centres jeunesse dans l'implantation et l'évaluation de stratégie d'application des connaissances.

L'évaluation d'implantation fondée sur le cadre conceptuel et les indicateurs développés dans le cadre de cette étude nous semble indiquée pour étudier la contribution des facteurs contextuels dans l'implantation d'une stratégie d'application des connaissances (Figure 1.2). L'évaluation d'implantation vise ultimement à comprendre les conditions de mise en œuvre d'une intervention et l'influence de la variation dans l'implantation sur les effets apportés par l'intervention (Champagne, Brousselle, Hartz, Contandriopoulos, & Denis, 2011).

Des chercheurs québécois dans le domaine du transfert des connaissances ont proposé cinq principes directeurs pour évaluer les stratégies d'application des connaissances : (1) préciser une définition explicite des concepts à évaluer; (2) adapter les instruments de mesure en fonction des répondants; (3) planifier adéquatement les moments de passation; (4) considérer le contexte de mesure et l'effet des stratégies et (5) collaborer avec les porteurs des stratégies évaluées (Gervais et al., 2016). Ces principes ont été dégagés d'une analyse à la fois de la littérature sur le transfert des connaissances en santé et en sciences sociales et humaines, mais aussi du champ de l'évaluation de programme. Ces principes représentent l'essentiel de la méthodologie de l'évaluation de programme par rapport au domaine de l'application des connaissances.

La modélisation de la théorie du programme est une technique privilégiée en évaluation de programme afin de mettre en pratique les principes proposés par ces chercheurs (Champagne, Brousselle, Hartz, & Contandriopoulos, 2011; Chen, 2015). Cette technique consiste à définir clairement l'objet de l'évaluation en explicitant avec les responsables du projet les principales composantes du programme et de leurs

interrelations : problématique, objectifs, activités, cibles d'intervention et retombées (Chen, 2015). La modélisation donne ainsi un cadre logique pour interpréter et rapporter les résultats sur la contribution des facteurs contextuels (Funnell & Rogers, 2011). Elle permet une description plus explicite de la contribution des facteurs contextuels dans la variation de la mise en œuvre des activités d'application des connaissances qui influencent les retombées obtenues.

Cette technique a aussi l'avantage d'être en concordance avec les principes de l'application des connaissances (Chagnon, Daigle, Gervais, Houle, & Béguet, 2009). La modélisation, lorsqu'elle est élaborée avec les acteurs impliqués dans le projet, offre l'opportunité au milieu à l'étude de partager son expertise sur la stratégie d'application des connaissances et son contexte (Porteous, 2008). Le partage d'expertises pratique et scientifique entre les participants de l'étude et l'évaluateur met en lumière les retombées attendues par la stratégie et leur relation avec les activités et les processus d'application des connaissances. Ce processus de collaboration et d'analyse favorise ainsi l'examen critique de la stratégie, la production de résultats pertinents pour le milieu et la mise en place de changements pour améliorer l'efficacité de la stratégie.

Gervais et al. (2016) soulignent l'importance que les instruments de mesure puissent capter la complexité du contexte de la stratégie d'application des connaissances lors de son évaluation. L'étude de cas qualitative est en ce sens indiquée puisque cette méthode convient pour fournir un portrait contextuel assez riche pour développer une compréhension en profondeur de l'implantation d'une stratégie d'application des connaissances dans son contexte réel et non contrôlé (Champagne & Denis, 1992; Yin, 2013).

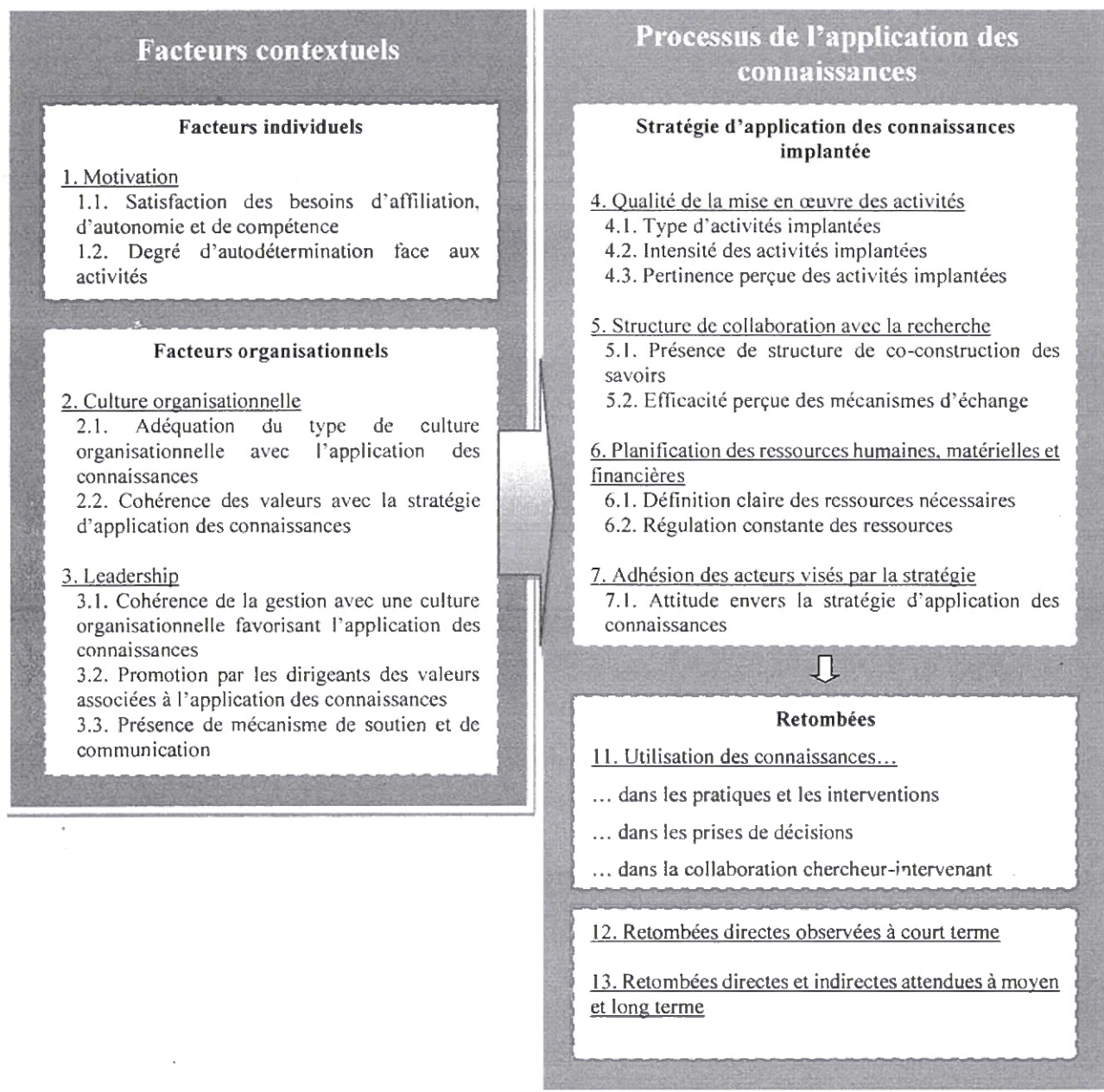


Figure 1.2. Cadre conceptuel des facteurs contextuels à l'étude et des processus de l'application des connaissances

1.4 Objectifs de recherche

Cet essai doctoral vise à évaluer l'implantation d'une stratégie d'application des connaissances dans un centre jeunesse-institut universitaire afin d'explorer la contribution des facteurs contextuels dans son implantation et l'atteinte des retombées attendues. Plus spécifiquement, l'objectif principal est *d'explorer la contribution du leadership, de la culture organisationnelle et de la motivation dans l'implantation d'une stratégie d'application des connaissances et l'atteinte des retombées attendues.*

Afin d'offrir un portrait contextuel riche et pertinent pour faciliter l'atteinte de cet objectif, cet essai poursuit deux autres objectifs relatifs à l'évaluation d'implantation fondée sur la modélisation de la théorie du programme : *évaluer la qualité théorique d'une stratégie d'application des connaissances et évaluer la qualité de l'implantation d'une stratégie d'application des connaissances.* L'analyse théorique permet d'identifier à la lumière des connaissances dans le domaine de l'application des connaissances si la stratégie est susceptible de produire les retombées attendues. L'analyse de la qualité de l'implantation permet quant à elle de vérifier si les composantes de la stratégie ont été mises en œuvre comme prévu afin d'atteindre les retombées attendues. Ces analyses sont essentielles afin de s'assurer que nous explorons une stratégie d'application des connaissances logique et de qualité (Funnell & Rogers, 2011).

Les résultats de cette évaluation d'implantation permettront d'identifier des points de repère pour guider la planification et l'évaluation de stratégies d'application des connaissances dans un contexte de centre jeunesse. Ces points de repère seront utiles pour les professionnels qui accompagnent les centres jeunesse, comme les psychologues communautaires, dans le développement et l'implantation de programmes basés sur les données probantes. Ils seront aussi utiles pour tous les professionnels qui désirent planifier et évaluer une stratégie d'application des connaissances dans un contexte de centre jeunesse.

CHAPITRE II

MÉTHODE

Dans ce deuxième chapitre, nous présentons le devis de recherche, la sélection du cas et des participants, les méthodes de collecte des données, le plan d'analyse des données ainsi que les dimensions éthiques.

2.1 Devis de recherche

Cet essai doctoral porte sur une évaluation d'implantation d'une stratégie d'application des connaissances mise en œuvre dans un centre jeunesse. Plus spécifiquement, nous avons procédé à une évaluation fondée sur la modélisation de la théorie du programme ce qui nous a permis à la fois d'évaluer la qualité de la stratégie et de son implantation, mais aussi de décrire les facteurs du contexte qui ont contribué à l'implantation et l'atteinte des retombées (Chen, 2015).

Étant donné que le but de cette étude est principalement de comprendre le contexte d'implantation d'une stratégie d'application des connaissances et son effet sur la production de retombées nous avons retenu l'étude de cas comme devis de recherche. Plus spécifiquement, la méthodologie adoptée pour ce projet est une étude de cas unique, imbriquée et longitudinale. Cette méthode permet une description riche et détaillée d'un cas unique. Le cas a été sélectionné parmi plusieurs choix pour son potentiel d'apprentissage sur l'application des connaissances : la qualité de la stratégie d'application des connaissances implantée et la stabilité du contexte ont facilité l'étude des facteurs contextuels. Des données qualitatives et quantitatives ont été collectées

pour assurer une compréhension en profondeur du cas. Nous avons pu approfondir la contribution du leadership, de la culture organisationnelle et de la motivation avec l'aide du modèle de culture organisationnelle de Cameron et Quinn (2011) et de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000).

Cette étude de cas est de type imbriqué, ce qui signifie que l'unité d'analyse a été étudiée à différents niveaux. Une étude de cas de type imbriqué a l'avantage d'assurer que l'étude soit centrée sur les éléments importants représentés par les sous-unités d'analyse (Yin, 2013). Dans cette étude, l'unité d'analyse est une stratégie d'application des connaissances implantée dans un centre d'expertise à l'intérieur d'un centre jeunesse. Trois niveaux d'analyse ont été examinés. Le plus large niveau d'analyse correspond aux facteurs environnementaux qui représentent les relations du centre d'expertise avec l'environnement interne et externe du centre jeunesse. Le niveau intermédiaire correspond au centre d'expertise dans lequel la stratégie est implantée. Finalement, le niveau individuel correspond aux acteurs impliqués dans la stratégie de l'application des connaissances. Plus spécifiquement, notre cadre conceptuel (Figure 1.2) a servi de référentiel théorique à l'analyse des trois niveaux de l'étude de cas et des dimensions importantes de l'application des connaissances liées aux objectifs de recherche.

Enfin, cette étude de cas adopte une perspective longitudinale puisque l'application des connaissances est un processus qui évolue dans le temps et que ses retombées sont incrémentielles. Trois temps de mesure ont été utilisés afin de capter les variations du processus durant une année complète.

Afin de guider notre évaluation nous avons réalisé les étapes d'une évaluation d'implantation tels que proposées par Champagne, Brousselle, Hartz, Contandriopoulos, et al. (2011). Nous avons commencé par décrire *a priori* des composantes de la stratégie d'application des connaissances en procédant à une modélisation avec l'aide des responsables de son implantation. La qualité de cette

modélisation a été évaluée afin de s'assurer de la validité et de la faisabilité de la stratégie d'application des connaissances.

Nous avons ensuite analysé la qualité d'implantation de la stratégie d'application des connaissances en vérifiant si elle a été implantée comme prévu par la modélisation. Pour ce faire, nous avons analysé (1) l'adéquation et la pertinence des activités mises en œuvre, (2) les ressources nécessaires à l'implantation de la stratégie et (3) l'atteinte des retombées attendues selon la logique d'action énoncée par les responsables du projet.

Enfin, la dernière étape est une analyse de la variation de la mise en œuvre de la stratégie d'application des connaissances dans le temps pour décrire la contribution des facteurs contextuels, plus spécifiquement le leadership, la culture organisationnelle et la motivation. Pour chaque facteur contextuel, les questions suivantes ont été répondues :

- En quoi ce facteur contextuel a-t-il contribué à l'implantation de la stratégie et l'atteinte des retombées?
- Comment ce facteur contextuel a-t-il contribué à l'implantation de la stratégie et l'atteinte des retombées?
- Quelle est l'importance de la contribution de ce facteur contextuel?

2.2 Sélection du cas et des participants

Le recrutement du cas à l'étude s'est fait dans le cadre de la participation à une communauté de pratique financée par la *Chaire CJM-IU-UQAM sur l'application des connaissances dans le domaine des jeunes et des familles en difficulté* et le *Ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation*. Cette communauté de pratique réunissait des gestionnaires d'établissements de services sociaux qui ont comme préoccupation d'améliorer l'application des connaissances dans leur

organisation. Trois gestionnaires ont manifesté leur intérêt à ce que leur organisation participe à ce projet.

Le cas choisi parmi ces organisations volontaires est un centre d'expertise situé dans un centre jeunesse-institut universitaire au Québec⁴. L'échantillonnage s'inscrit dans une perspective qualitative (Teddlie & Yu, 2007) : il est intentionnel et non-probabiliste, ce qui signifie qu'il est déterminé en fonction des caractéristiques que nous désirons étudier (Deslauriers & Kérisit, 1997; Patton, 2002). Nous avons ainsi sélectionné notre cas en fonction des quatre caractéristiques de la définition de l'application des connaissances présentée au Chapitre I :

- 1- La stratégie d'application des connaissances implantée est un processus structuré et délibéré;
- 2- L'objet du transfert est une connaissance issue de la recherche scientifique et de la pratique;
- 3- Il y a la présence d'une interaction entre les chercheurs et les utilisateurs;
- 4- L'organisation dans laquelle la stratégie est implantée prend la responsabilité du processus d'application des connaissances.

La mise en place de la stratégie d'application des connaissances du cas à l'étude a débuté en avril 2012, soit 14 mois avant la première collecte de données. Cette stratégie a été implantée par le centre d'expertise (CDE) afin de spécialiser les éducateurs en réadaptation à la stimulation du développement des enfants et l'interaction parent-enfant. Pour y arriver, les responsables du projet ont élaboré et mis en œuvre une structure d'activités de développement, de diffusion et d'appropriation des connaissances. Une collaboration entre les chercheurs, les intervenants et les gestionnaires a été élaborée pour développer et mettre en place une nouvelle

⁴ Le lecteur est invité à consulter la description détaillée du cas présentée au Chapitre III afin de faciliter sa compréhension de la méthode.

programmation basée sur la connaissance issue de la recherche scientifique et des connaissances tacites.

La population cible de notre étude est l'ensemble des acteurs visés par la stratégie d'application des connaissances du CDE, ce qui représente 84 personnes en juin 2014 (Tableau 2.1). Il s'agit plus spécifiquement de dirigeants, de gestionnaires et d'intervenants. Les dirigeants sont les cadres supérieurs tandis que les gestionnaires sont les cadres intermédiaires entre les dirigeants et les intervenants. Les intervenants sont l'ensemble des employés qui ont un poste d'intervention auprès de la clientèle visée par la stratégie d'application des connaissances soit à temps partiel ou à temps plein.

La majorité des acteurs font partie d'équipes de réadaptation externe situées dans différentes localisations du centre jeunesse. Une équipe a été créée spécifiquement pour le CDE et une minorité des acteurs travaille dans les locaux du CDE.

Tableau 2.1. Type d'emploi et lieu de travail des acteurs visés par la stratégie d'application des connaissances en juin 2014

| | | Fréquence | Pourcentage |
|-----------------|----------------------------------|-----------|-------------|
| Type d'emploi | Éducateur | 60 | 72 |
| | Intervenant | 2 | ? |
| | Agent de recherche | 2 | 2 |
| | Gestionnaire | 16 | 20 |
| | Spécialiste en activité clinique | 1 | 1 |
| | Orthophoniste | 1 | 1 |
| | Infirmière | 2 | 2 |
| Lieu de travail | Équipe permanente du CDE | 12 | 14 |
| | Équipe de réadaptation externe | 72 | 86 |
| Total | | 84 | 100 |

Selon les réponses obtenues au questionnaire administré auprès des acteurs impliqués dans la stratégie, la forte majorité d'entre eux a beaucoup d'ancienneté au sein du centre

jeunesse-institut universitaire et détient un poste régulier (Tableau 2.2). Les employés sont stables : il y a peu de roulement de personnel.

Tableau 2.2. Temps à l'emploi et type de quart de travail des acteurs impliqués dans la stratégie d'application des connaissances

| | | Juin 2013 N=28 | | Juin 2014 N=36 | |
|-------------------------------------|--------------------------|-------------------|-----------|-------------------|-----------|
| | | % | Fréquence | % | Fréquence |
| Temps à l'emploi du centre jeunesse | Moins d'un an | 3.6 | 1 | 0 | 0 |
| | Un à cinq ans | 7.1 | 2 | 13.9 | 5 |
| | Six à dix ans | 3.6 | 1 | 8.3 | 3 |
| | Onze à quinze ans | 25 | 7 | 22.2 | 8 |
| | Seize ans ou plus | 60.7 | 17 | 55.6 | 20 |
| Type de quart de travail | Temps complet régulier | 89.3 | 25 | 88.9 | 32 |
| | Temps partiel régulier | 7.1 | 2 | 8.3 | 3 |
| | Temps complet temporaire | 3.6 | 1 | 2.8 | 1 |
| | Temps partiel temporaire | 0 | 0 | 0 | 0 |

2.3 Méthodes de collecte et d'analyse des données

La collecte et l'analyse des données de cette étude se divisent en deux étapes. La première étape visait à répondre à l'objectif d'évaluer la qualité théorique de la stratégie d'application des connaissances. Pour ce faire, conformément avec l'approche de Brousselle, Champagne, Contandriopoulos, et Hartz (2011) et Rossi, Lipsey, et Freeman (2004), nous avons modélisé la stratégie d'application des connaissances et analysé sa qualité au plan théorique. La deuxième étape, de nature empirique, consistait à mener une collecte de données sur une période d'un an afin de répondre aux deux autres objectifs de cet essai : évaluer la qualité de l'implantation et décrire la

contribution des facteurs contextuels. La Figure 2.1 résume l'ensemble des procédures dans le temps.

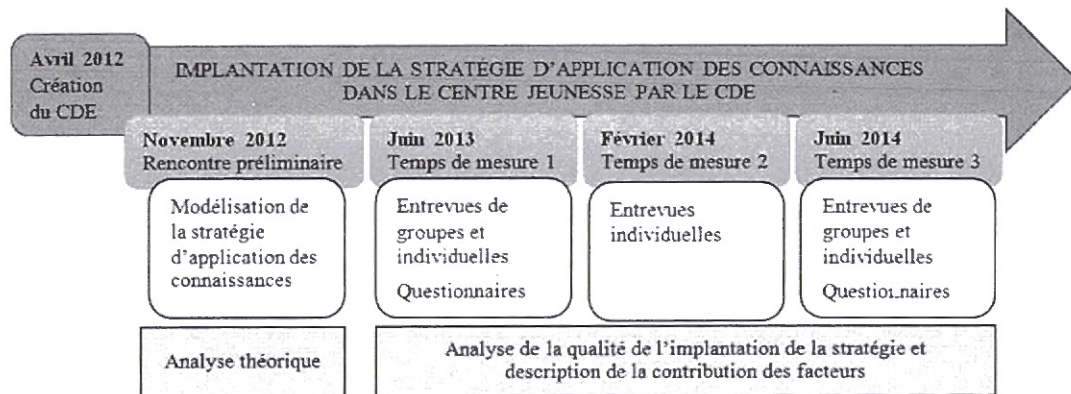


Figure 2.1. Représentation des procédures dans le temps

2.3.1 Analyse théorique de la qualité de la stratégie d'application des connaissances

Afin d'analyser la qualité théorique de la stratégie d'application des connaissances, une modélisation du processus d'action et des principales composantes de la stratégie a d'abord été effectuée : problématique, objectifs, activités, cibles d'intervention et retombées.

L'élaboration du modèle logique de la stratégie a été réalisée par l'étudiante selon trois étapes tel que suggérée par Brousselle et al. (2011) :

- 1- Construction d'un modèle préliminaire à partir d'informations provenant de :
 - a. Documents produits sur la stratégie d'application des connaissances;
 - b. Rencontres de travail et présentations réalisées par les acteurs du milieu en lien avec la stratégie d'application des connaissances;
 - c. Entrevues informelles avec les responsables de la stratégie d'application des connaissances

- 2- Présentation du modèle préliminaire et discussion avec quatre responsables de l'implantation de la stratégie d'application des connaissances (gestionnaire du CDE et trois agents de recherche)
- 3- Approbation par les responsables du modèle théorique révisé

Grâce à cette modélisation et à l'élaboration d'une grille d'analyse, nous avons évalué la logique, la pertinence et la qualité de la stratégie d'application des connaissances (Rossi et al., 2004). Une grille de critère a tout d'abord été développée afin d'évaluer la logique globale de la stratégie ainsi que les relations entre les composantes du modèle logique (Annexe A). Les critères d'évaluation ont été sélectionnés parmi la liste de vérification pour l'évaluation d'un modèle logique proposée par Porteous (2008). La grille d'évaluation a par la suite été finalisée en collaboration avec le directeur de cet essai. Les critères retenus sont les suivants : (1) le niveau de formalisation de la stratégie, (2) la pertinence théorique des cibles d'intervention, (3) la pertinence des actions selon les cibles d'intervention identifiées, (4) pertinence des objectifs ciblés par la stratégie, (5) la cohérence des actions selon les objectifs identifiés et (6) les retombées attendues et la qualité de l'analyse du problème.

L'analyse théorique de la stratégie a été réalisée en détaillant tout d'abord chacune des composantes avec les informations obtenues lors de l'élaboration du modèle logique. Cette description a permis par la suite de coter les six critères de la grille et d'élaborer un argumentaire pour appuyer les cotes. Cette analyse a été réalisée dans un premier temps par l'étudiante et validée ensuite par le directeur d'essai doctoral. Une discussion sur les différences de points de vue a permis de statuer sur les cotes finales pour chacun des critères.

La modélisation a aussi servi à rendre intelligible la stratégie d'application des connaissances pour les participants (Le Moigne, 2006). Elle a permis d'adapter les entrevues et les questionnaires pour qu'ils fassent référence à une stratégie concrète et

facile à comprendre pour les participants. Autrement il aurait été difficile pour les participants de référer à la stratégie sans avoir un portrait clair des balises dans lesquelles elle se situe et ce qu'elle comprend.

2.3.2 Analyse de la qualité de l'implantation de la stratégie d'application des connaissances et description de la contribution des facteurs

2.3.2.1 Mesures et participants

Afin d'analyser la qualité de l'implantation de la stratégie d'application des connaissances ainsi que de répondre à notre objectif principal de décrire la contribution des facteurs contextuels, des mesures qualitatives et quantitatives ont été prises sur une période d'un an (Tableau 2.3). Des entrevues individuelles et de groupes et des questionnaires ont été réalisés à trois temps de mesure avec six mois d'intervalle entre chacun. Cette séquence a été retenue afin de capter à travers une année complète le caractère dynamique des processus de l'application des connaissances. Un temps de mesure a été ajusté en fonction de la réalité du milieu. Au lieu de faire les entrevues individuelles initialement planifiées pour le mois de décembre, elles ont été réalisées dans le mois de février afin d'éviter la surcharge de travail causée par le temps des fêtes.

Le choix des mesures est basé sur le principe de triangulation privilégiant ainsi l'intégration de plus d'une source de données afin d'assurer une meilleure validité interne (Yin, 2013). Des données qualitatives et quantitatives ont été collectées pour assurer une compréhension en profondeur du cas. Ce type de devis offre une compréhension plus complète d'un sujet (Creswell & Clark, 2011). La portion quantitative permet d'une part d'aller chercher un plus large échantillon et une capacité de généralisation. Tandis que les mesures qualitatives permettent avec un plus petit échantillon d'explorer en profondeur la complexité de l'influence du contexte sur la stratégie d'application des connaissances.

Tableau 2.3. Méthode de collecte de données, population cible et période de collecte de données

| Méthode de collecte de données | Période | Population cible |
|--------------------------------|--|--|
| Entrevues de groupe | Temps de mesure 1 : Juin 2013 Temps de mesure 3 : Juin 2014 | Éducateurs et intervenants sociaux Gestionnaire du CDE Gestionnaire d'une équipe d'éducateur |
| Entrevues individuelles | Temps de mesure 1 : Juin 2013 Temps de mesure 2 : Février 2014 Temps de mesure 3 : Juin 2014 | externe Spécialiste en activité clinique Directeur |
| Questionnaires | Temps de mesure 1 : Juin 2013 Temps de mesure 3 : Juin 2014 | L'ensemble des acteurs associés au CDE |
| Analyse des documents | En continu | 4 documents |

Cette collecte de donnée a été dirigée par le cadre conceptuel développé avec les principaux indicateurs des facteurs contextuels, du processus d'application des connaissances et des retombées (Figure 1.2). Les paragraphes suivants présentent la description et la justification pour chacune des méthodes de collecte de données choisies pour l'analyse empirique.

Mesures qualitatives

Entrevues individuelles semi-structurées avec gestionnaires et dirigeants. Aux temps de mesure 1, 2 et 3, des entrevues individuelles semi-structurées ont été menées avec les dirigeants et les gestionnaires impliqués dans la stratégie afin de recueillir des données en profondeur sur l'implantation de la stratégie d'application des connaissances et les facteurs contextuels. Le canevas d'entrevue a été créé à partir du cadre conceptuel préliminaire afin d'explorer l'influence du contexte sur l'implantation de la stratégie d'application des connaissances et l'atteinte des retombées (Annexe B). Ce canevas a été ajusté à chaque temps de mesure afin de clarifier la perception du cas

étudié et de faire un examen critique de l'adéquation des données recueillies. Des analyses préliminaires décrites dans la section sur le plan d'analyse ont guidé ces ajustements.

L'échantillon des participants ($N = 4$) aux entrevues individuelles est composé d'un directeur administratif et trois gestionnaires. Ils ont été sélectionnés en fonction de leurs responsabilités dans l'implantation du projet à l'étude afin d'offrir différentes perceptions de la stratégie d'application des connaissances. Le directeur administratif a une vision plus large du projet, car il était responsable de diriger la stratégie dès sa création. Un des gestionnaires est responsable de l'implantation et du soutien opérationnel de la stratégie. Un autre participant est gestionnaire d'une équipe d'éducateurs en réadaptation externe, public ciblé par la stratégie d'application des connaissances. Enfin, un spécialiste d'activité clinique travaille quotidiennement auprès des éducateurs en réadaptation externe, en plus d'être impliqué dans la mise en œuvre des activités d'application des connaissances.

Entrevues de groupe semi-structurées. Des entrevues de groupe semi-structurées ont été menées auprès d'intervenants aux temps de mesure 1 et 3. Tout comme les entrevues individuelles avec les gestionnaires et le dirigeant, le canevas d'entrevue est basé sur le cadre conceptuel afin d'explorer l'influence des facteurs contextuels sur l'implantation de la stratégie d'application des connaissances et l'atteinte des retombées (Annexe C).

Cette méthode de collecte de données a été privilégiée auprès des intervenants afin que les échanges en entrevues de groupe apportent une plus grande richesse d'information. Le choix des intervenants a été fait en vue d'obtenir des informations sur la réalité des différents types d'emploi et des lieux de travail du public ciblé par la stratégie d'application des connaissances. L'ensemble des participants des groupes de discussion en juin 2014 était à l'emploi du centre jeunesse pendant la période de notre étude (Tableau 2.4). L'échantillon avait des représentants de chaque type d'emploi et

de lieux de travail, mais il y a une surreprésentation des membres de l'équipe permanente du CDE (Tableau 2.4).

Tableau 2.4. Pourcentage et fréquence du type d'emploi, du lieu de travail et du temps à l'emploi des participants aux groupes de discussion selon les temps de mesure

| | | Juin 2013 (N=12) | | Juin 2014 (N=12) | |
|-------------------------------------|--------------------------|---------------------|-----------|---------------------|-----------|
| | | Pourcentage | Fréquence | Pourcentage | Fréquence |
| Type d'emploi | Éducateur | 84 | 10 | 75 | 9 |
| | Intervenant | 0 | 0 | 17 | 2 |
| | Orthophoniste | 8 | 1 | 8 | 1 |
| | Infirmier | 8 | 1 | 0 | 0 |
| Lieu de travail | Équipe permanente du CDE | 50 | 6 | 33 | 4 |
| | Équipe externe | 50 | 6 | 67 | 8 |
| Temps à l'emploi du centre jeunesse | Moins d'un an | N.D. | N.D. | 0 | 0 |
| | Un à cinq ans | N.D. | N.D. | 17 | 2 |
| | Six à dix ans | N.D. | N.D. | 0 | 0 |
| | Onze à quinze ans | N.D. | N.D. | 8 | 1 |
| | Seize ans ou plus | N.D. | N.D. | 75 | 9 |

Avec l'aide d'un répondant à la recherche de l'établissement, 12 intervenants par temps de mesure (n=24) ont été sélectionnés pour participer aux entrevues de groupe. Deux groupes de discussions de 6 intervenants chacun ont été menés au temps de mesure 1 et au temps de mesure 3. Ce nombre de répondants a été déterminé en se basant sur les critères recommandés par Richards et Morse (2007), soit 6 à 10 participants. Nous avons mené un total de quatre entrevues de groupe pour obtenir une saturation des données.

Analyse des documents reliés aux stratégies. Des documents reliés à la description du projet et aux activités d'implantation ont été analysés afin de compléter la description du contexte de la stratégie d'application des connaissances. Les documents ont été référés par le gestionnaire et les agents de recherche du CDE. Quatre documents ont

été analysés : un rapport annuel du CDE, un document de présentation du CDE, un rapport annuel du centre jeunesse et un rapport annuel de la direction scientifique du centre jeunesse. Ils ont été sélectionnés pour la pertinence des informations concernant la stratégie d'application des connaissances, le CDE et le centre jeunesse avec les objectifs de recherche.

Mesure quantitative

Des données quantitatives ont aussi été collectées pour compléter le portrait de la culture organisationnelle, de la motivation du public cible, de la participation du public cible aux activités implantées et les retombées observées.

L'ensemble des acteurs visés par la stratégie d'application des connaissances a été ciblé par l'envoi des questionnaires en juin 2013 et en juin 2014. Le taux de réponse est de 33 % en juin 2013 et 43 % en juin 2014. L'échantillon est représentatif par rapport aux types d'emploi, on relève toutefois une surreprésentation des membres de l'équipe permanente du CDE (Tableau 2.5).

Tableau 2.5. Pourcentage et fréquence du type d'emploi et du lieu de travail des participants aux questionnaires selon les temps de mesure

| | | Juin 2013 (n=28) | | Juin 2014 (n=36) | |
|--------------------|------------------------------------|---------------------|-----------|---------------------|-----------|
| | | Pourcentage | Fréquence | Pourcentage | Fréquence |
| Type d'emploi | Éducateur | 53.6 | 15 | 55.6 | 20 |
| | Intervenant | 3.6 | 1 | 16.7 | 6 |
| | Agent de recherche | 7.1 | 2 | 0 | 0 |
| | Gestionnaire | 25 | 7 | 21.9 | 14 |
| | Spécialise en activité clinique | 3.6 | 1 | 3.1 | 2 |
| | Orthophoniste | 3.6 | 1 | 2.8 | 1 |
| | Infirmier | 3.6 | 1 | 2.8 | 1 |
| Lieu de travail | Équipe permanente du CDE | 21.4 | 6 | 33.3 | 12 |
| | Équipe externe | 78.6 | 22 | 66.7 | 24 |

Nous avons procédé à deux envois de questionnaires en ligne composés des instruments de mesure suivants : (1) *Organizational Culture Assessment Instrument* (OCAI), (2) *Motivation at Work Scale* (MAWS), (3) échelle de mesure de la participation aux activités implantées, (4) échelle de mesure des retombées de la stratégie d'application des connaissances et (5) données sociodémographiques (Annexe D et Annexe E).

Organisational Culture Assessment Instrument (OCAI). La culture organisationnelle a été mesurée avec l'OCAI de Cameron et Quinn (2011). L'OCAI est composé de 5 questions sur les composantes de l'organisation : caractéristique dominante, leadership, gestion d'employés, cohésion et priorités. Chaque question propose quatre alternatives correspondant aux quatre types de culture du modèle des valeurs concurrentielles de Cameron et Quinn (2011) (A=groupe, B=rationnelle, C=innovation, D=hiérarchie). Les participants sont invités à distribuer 100 points entre les quatre alternatives et donner plus de points aux alternatives similaires à l'organisation en question. Pour cette étude, les participants se sont prononcés sur la culture du centre d'expertise et du centre jeunesse. Les résultats de l'OCAI sont obtenus en calculant la moyenne de chaque alternative. Les moyennes ont dressé par la suite un portrait de la culture du centre d'expertise et du centre jeunesse selon les quatre types de culture.

Cet instrument a été utilisé auprès de plus de mille organisations et il démontre une bonne validité psychométrique (Cameron & Quinn, 2011; Yu & Wu, 2009). Les auteurs de l'OCAI rapportent plusieurs études pour démontrer la fiabilité et la validité de cet instrument de mesure. Par exemple, une étude réalisée auprès de 10 300 dirigeants dans 1 064 entreprises démontre des coefficients de fiabilité satisfaisant pour chaque type de culture (groupe : $r=0,79$; rationnelle : $r=0,77$; hiérarchique : $r=0,76$; innovation : $r=0,80$) (Yeung, Brockbank, & Ulrich, 1991). Cameron et Freeman (1991) ont produit une étude auprès de 334 établissements d'étude supérieure qui démontre que les valeurs et les attributs de chaque établissement sont concurrents avec chaque

culture du modèle de Cameron et Quinn (2011). Ces résultats indiquent une bonne validité concurrente. Notons cependant, que d'autres auteurs ont mesuré les propriétés psychométriques dans d'autres contextes et celles-ci se sont révélées de qualité moyenne (Helfrich, Li, Mohr, Meterko, & Sales, 2007; Heritage, Pollock, & Roberts, 2014). Ces derniers résultats amènent à interpréter les résultats avec prudence en considérant le contexte spécifique des centres jeunesse.

Motivation At Work Scale. La motivation face au travail des individus impliqués dans le projet a été mesurée le MAWS (Gagné et al., 2010). Cet instrument est basé sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000). Le type de motivation au travail (régulation extrinsèque, introjectée, identifiée ainsi que la motivation intrinsèque et l'absence de motivation) est mesuré avec une échelle de Likert en 7 points sur 19 items. Lors d'une étude auprès de 1 644 travailleurs (Gagné et al., 2010), l'échelle en français a présenté une cohérence interne adéquate (α compris entre 0,81 et 0,93). La validité de construit de l'instrument a aussi été démontrée : chaque type de motivation est associée significativement avec un construit de comportement organisationnel.

Participation aux activités d'application des connaissances. Une échelle de mesure a été créée par l'étudiante afin de mesurer la participation des acteurs aux activités d'application des connaissances. L'instrument de mesure a été créé à partir de la liste des activités d'application des connaissances implantées que les responsables de la stratégie ont fournie lors de la modélisation de la stratégie d'application des connaissances. La question suivante : « Au cours de la dernière année, dans le cadre de mon travail j'ai participé... » a mesuré grâce à une échelle allant de « jamais » à « souvent » le taux de participation pour chaque activité d'application des connaissances. Une mise à jour de la liste des activités a été réalisée avant le deuxième envoi afin de mesurer la participation aux activités réellement implantées dans la dernière année. L'échelle comportait sept items lors du premier envoi et douze items lors du deuxième envoi.

Retombées de l'application des connaissances. Une échelle de mesure a été créée par l'étudiante afin de mesurer les retombées de la stratégie d'application des connaissances. Dix items ont été créés à partir du modèle de retombées de Chagnon, Gervais et Labelle (2012) adapté avec les retombées nommées lors de la modélisation de la stratégie d'application des connaissances et des entrevues. Les participants devaient indiquer la fréquence à laquelle ils avaient observé dans la dernière année les retombées dans le cadre de la stratégie d'application des connaissances avec une échelle de Likert en 5 points : « Pas du tout en accord », « Peu en accord », « Assez en accord », « Très en accord » et « Je ne sais pas ou non applicable ». Cette échelle de mesure a été utilisée seulement lors du deuxième envoi.

Données sociodémographiques. Des données sociodémographiques ont été collectées afin de vérifier la représentativité de notre échantillon par rapport à l'ensemble des acteurs concernés par la stratégie d'application des connaissances. Les informations suivantes ont été recueillies : temps à l'emploi au centre jeunesse, nombre d'emplois occupés au centre jeunesse, type de poste de travail (temps partiel ou complet, liste de rappel ou poste), type d'emploi et lieu de travail (CDE ou équipe à l'externe).

2.3.2.2 Plan d'analyse des données

Le plan d'analyse des données a été bâti en concordance avec la modélisation de la stratégie et le cadre conceptuel afin d'analyser l'implantation et décrire la contribution des facteurs contextuels. Ce plan a permis d'analyser et comparer les données quantitatives et qualitatives à partir des mêmes indicateurs. Tel qu'expliqué en détail dans les paragraphes suivants, les analyses des données quantitatives et qualitatives ont été réalisées de façon indépendante dans un premier temps, et intégrées par la suite lors de l'analyse finale des résultats (Fetters, Curry, & Creswell, 2013).

Analyse quantitative. En premier lieu, des analyses descriptives ont été effectuées avec l'aide du logiciel SPSS pour chaque instrument de mesure. Pour ce faire, les fréquences, les moyennes et les écarts-types ont été analysés. Les scores à l'OCAI et au MAWS ont été assemblés afin d'offrir un portrait de la culture du centre jeunesse et du CDE en temps de mesure 1 et 3 et un portrait de la motivation des éducateurs en temps de mesure 1 et 3. Ces résultats ont permis de comparer avec les résultats qualitatifs quant à la perception des participants.

Analyse qualitative. Une analyse de contenu dirigée (Hsieh & Shannon, 2005) arrimée à une analyse thématique explicative (Guest, MacQueen, & Namey, 2011) a été orientée par notre cadre conceptuel (Figure 1.2). L'analyse des données qualitative, principalement de type déductif, nous a aidés à dresser un portrait des composantes spécifiques de l'implantation de la stratégie et de l'atteinte des retombées à travers le temps et de décrire par la suite la contribution des facteurs contextuels. Une autre part de l'analyse, de nature inductive a aussi été réalisée afin de laisser émerger d'autres facteurs et retombées qui ne se retrouvent pas dans la littérature. Ce type d'analyse est approprié pour un devis de recherche évaluative, car il permet à la fois de valider et d'enrichir un cadre conceptuel qui servira par la suite à évaluer une intervention prédéterminée et son contexte spécifique.

Nous avons procédé à des analyses préliminaires et à des analyses finales. D'une part, les analyses préliminaires ont été effectuées entre chaque temps de mesure. Huberman et Miles (2003) recommandent fortement une analyse en cours de collecte de données pour ajuster les mesures suivantes. Il ne s'agissait pas ici d'analyser en profondeur, mais plutôt de réaliser ce que nomment Huberman et Miles (2003) *un résumé intermédiaire*. À l'aide d'une grille développée à partir du cadre conceptuel, un résumé a été réalisé pour chacun des thèmes à partir des entrevues et des documents. Ce résumé a permis d'avoir une idée générale des thèmes qui ont été abordés et d'ajuster les

instruments de mesure à chaque collecte de données. Plus précisément, en lien avec les objectifs de recherche, les entrevues en temps de mesure 2 et 3 ont été ajustées pour :

1. expliquer les choix d'implantation, de stratégies et de changements de parcours;
2. valider les facteurs contextuels nommés précédemment et vérifier si les participants ont identifié d'autres facteurs contextuels;
3. valider les retombées nommées précédemment et vérifier si les participants ont identifié d'autres retombées;
4. documenter l'évolution des événements internes et externes non prévus.

L'analyse finale a consisté à rassembler et à organiser l'ensemble des données qualitatives relatives aux propositions théoriques pour répondre aux objectifs de recherche. L'ensemble des entrevues a dans un premier temps été enregistré et transcrit dans son intégralité. Le plan d'analyse des données par la suite a été basé sur Huberman et Miles (2003) et Yin (2013). L'analyse qualitative tel que la conçoivent Huberman et Miles (2003) est un processus cyclique et interactif entre trois activités analytiques pendant et après la collecte de données : (1) la condensation des données, (2) la présentation des données et (3) l'élaboration et la vérification des conclusions. Ce cycle d'analyse a permis d'organiser les données afin de décrire l'implantation de la stratégie d'application des connaissances et l'atteinte des retombées ainsi que la contribution des facteurs.

La première activité est la condensation des données. Il s'agit principalement de synthétiser les segments significatifs de chacune des entrevues individuelles et de groupe selon le cadre conceptuel établi au départ. Avec l'aide du logiciel NVivo, tous les segments de l'ensemble des verbatims des entrevues ont été codifiés à partir de thèmes reliés au cadre conceptuel (Annexe F).

Au début de la codification, un processus *debriefing* avec les pairs (*peer debriefing*) a été réalisé avec une agente de recherche expérimentée dans le domaine de l'application des connaissances. Ce processus de *debriefing* offre un espace de discussion pour préciser les décisions de codification et la définition des codes afin d'augmenter la crédibilité des résultats (Houghton, Casey, Shaw, & Murphy, 2013). Après la codification de trois entrevues, l'agente de recherche a recodifié 41 énoncés. Une discussion entre l'étudiante et l'agente de recherche a mené à modifier la codification de 12 % des énoncés. Dans un deuxième temps, 42 énoncés provenant de quatre autres entrevues ont été recodifiés par l'agente de recherche. Un consensus pour tous les codes a été atteint et aucun changement majeur n'a été apporté à la codification.

Par la suite, des énoncés synthèses ont été produits pour chaque segment à l'aide de la fonction *Annotation* dans le logiciel NVivo. Ces énoncés résumaient le lien entre les différents thèmes attribués au segment. À titre d'exemple, le segment suivant a été codé avec les thèmes « *Attitude envers la stratégie d'application des connaissances* », « *Degré d'implication du public cible* » et « *Activité : Comités de travail* » :

« *Oui, les gens aiment participer à ça là. Les comités là particulièrement, bien tu sais, je pense que quand les gens du terrain sont consultés pour développer des services que c'est eux autres mêmes qui vont donner. Finalement ils apprécient toujours ça.* »

L'énoncé synthèse qui a été produit pour ce segment est le suivant : « *Les éducateurs aiment participer aux comités et ils apprécient être consultés pour développer les services qu'ils vont eux-mêmes donner.* ». Le même procédé a aussi été effectué avec les documents relatifs à la stratégie d'application des connaissances.

Les données quantitatives ont ensuite été intégrées aux données qualitatives à l'étape de la présentation des données. La présentation des données a été effectuée en rassemblant et en organisant les énoncés synthèses et les résultats quantitatifs sous une forme plus compacte et accessible. Pour ce faire, nous avons utilisé des matrices

d'analyse par répondant pour classer les résultats selon chaque catégorie du cadre conceptuel. Des comparaisons entre les types de répondants ainsi qu'entre les temps de mesure ont permis d'organiser les données afin de faire ressortir des explications complémentaires sur la contribution des facteurs contextuels, l'implantation de la stratégie et l'atteinte des retombées. Cette organisation des données a permis de vérifier les éléments de convergences et de divergences. Les matrices ont été élaborées à partir d'une première matrice de base qui relie chacun des thèmes du cadre conceptuel avec différentes sources de données pour confronter l'ensemble des liens (Annexe G). Les matrices ont été par la suite modifiées dans une organisation de plus en plus logique des données afin de répondre aux objectifs de recherche. Le classement des données a amené à retourner aux données brutes pour préciser des catégories.

Enfin, la troisième activité d'analyse des données est d'élaborer des conclusions en comparant les données empiriques avec les propositions théoriques afin de répondre aux objectifs de cette étude (Yin, 2013). Plus précisément, il s'agit d'examiner en premier lieu les données concernant l'implantation de l'application des connaissances afin d'évaluer si la stratégie a été implantée comme prévu par les responsables du projet. Les analyses ont permis ainsi de corroborer la séquence de l'implantation de la stratégie d'application des connaissances du milieu avec celle de la modélisation. Par la suite, des conclusions ont été tirées avec l'analyse finale de l'ensemble des données sur la contribution relative de chacun des facteurs contextuels.

Il est aussi important lors de cette étape de vérifier les conclusions. Une stratégie a été de solliciter les acteurs du milieu pendant et après la collecte de données pour vérifier si les conclusions étaient plausibles et valides selon leurs connaissances du milieu. À chaque temps de mesure, les données relatives à chaque thème étaient validées avec chaque répondant et réajustés au besoin. Les conclusions préliminaires ont été présentées lors d'une rencontre avec quatre répondants : un gestionnaire du CDE, un éducateur de l'équipe permanente, un éducateur d'une équipe de réadaptation externe

et une spécialiste en activité clinique. Ils ont validé que les conclusions étaient plausibles selon leurs connaissances du projet et de leur contexte. Il n'y a pas eu de modifications qui ont été apportées aux résultats.

2.4 Éthique

Un certificat d'approbation éthique a été accordé par l'Université du Québec à Montréal et par le comité d'éthique du centre jeunesse à l'étude.

2.4.1 Consentement

Un consentement libre et éclairé a été obtenu par écrit pour chacun des participants avant les entrevues individuelles et de groupe et lors de la passation des questionnaires. Les informations contenues dans le formulaire de consentement sont les suivantes : l'implication attendue du participant, l'assurance de pouvoir se retirer en tout temps et toute information relative à la recherche soit ses objectifs, ses risques et ses bénéfices potentiels. Les participants ont aussi été informés que leur organisation a approuvé l'étude en délivrant un certificat d'éthique. Tous les participants étaient des personnes aptes à lire un formulaire de consentement et à comprendre les objectifs d'une recherche.

Il y avait cependant un risque que le consentement des intervenants ne soit pas totalement libre puisque la recherche se déroule dans le cadre de leur emploi. Les dirigeants et les gestionnaires auraient pu alors exercer une pression sur eux afin de s'assurer qu'ils participent à la recherche. Afin de prévenir ce risque, un répondant de recherche externe sans relation d'autorité avec les intervenants les a invités à participer à la recherche. Nous avons fait le maximum pour obtenir un consentement libre et éclairé dans un contexte de recherche institutionnelle.

2.4.2 Avantages et risques

Les avantages de la recherche sont plus élevés que les risques possibles. L'avantage pour la communauté scientifique est l'amélioration de la compréhension globale des processus de l'application des connaissances. Les avantages pour l'organisation participante sont de mieux connaître leur stratégie d'application des connaissances qu'elle a implantée et ainsi lui permettre de la réajuster pour l'améliorer. Quant aux risques possibles de l'étude, ils sont dus au fait que l'application des connaissances peut être considéré comme un critère de performance, surtout pour un établissement institut universitaire. Par exemple, dans le cas où les retombées attendues ne sont pas du tout atteintes, il peut y avoir un risque que les personnes responsables de l'implantation de la stratégie vivent une baisse d'estime de soi. De plus, certains individus peuvent subir des représailles suite aux résultats puisqu'il n'est pas possible de contrôler l'utilisation des résultats par les dirigeants. Cependant, ces risques représentent des risques minimaux auxquels s'exposent les participants dans leur vie quotidienne au travail. Les intervenants et les dirigeants ont régulièrement des critères de performance à atteindre et un système est déjà en place pour y réagir.

2.4.3 Confidentialité et anonymat

Les données recueillies ont été anonymisées lors de la codification des données. Pour les données qualitatives, aucun nom de personne ou de lieu n'a été retranscrit lors de la synthèse des données. Pour les données quantitatives, aucune information n'a été recueillie qui pourrait permettre d'identifier les participants. La confidentialité et l'anonymat des données a été assurés avec un code d'accès un ordinateur personnel pour les enregistrements audios des entrevues, les questionnaires version électronique ainsi que les fichiers des données codifiées.

Aucune information permettant l'identification directe et indirecte des participants n'a été citée dans les communications ou les écrits découlant de l'analyse. Cependant, comme il n'y a que deux centres jeunesse institut universitaire au Québec, il peut être facile de déduire qui est l'établissement participant. Les dirigeants et les gestionnaires sont peu nombreux et certaines données les concernent personnellement. L'anonymat peut donc présenter une limite dans cette étude.

CHAPITRE III

RÉSULTATS

L'évaluation de la stratégie d'application des connaissances du centre d'expertise (CDE) s'est déroulée de juin 2013 à septembre 2014. Rappelons que cette évaluation réalisée par l'étudiante a pour objectif d'explorer la contribution du leadership, de la culture organisationnelle et de la motivation dans l'implantation d'une stratégie d'application des connaissances et l'atteinte des retombées attendues dans un contexte de centre jeunesse. Il importe tout d'abord de présenter un résumé du contexte dans lequel s'est déroulée l'évaluation afin de faciliter la compréhension des résultats. Nous analyserons par la suite les qualités théorique et empirique de la stratégie d'application des connaissances. Pour ce faire, nous analyserons en premier lieu la modélisation de la stratégie d'application des connaissances avec les responsables du projet afin de juger de sa qualité au plan théorique. Nous décrirons ensuite comment s'est déroulée l'implantation de cette stratégie dans son contexte réel afin de vérifier si son déroulement était conforme à ce qui était prévu par les responsables. L'ensemble de ces résultats dressera le portrait contextuel nécessaire pour explorer finalement la contribution du leadership, de la culture organisationnelle et de la motivation dans l'implantation de cette stratégie d'application des connaissances et l'atteinte des retombées.

3.1 Description du contexte

Cette recherche évaluative a examiné une stratégie d'application des connaissances implantée dans un centre d'expertise (CDE). Le CDE est une structure mise de l'avant dans un centre jeunesse-institut universitaire québécois pour favoriser le développement des enfants desservis par ce centre jeunesse (Figure 3.1).



Figure 3.1. Contexte de la stratégie d'application des connaissances évaluée

Plus précisément, une stratégie d'application des connaissances a été mise en place afin de développer et appliquer des outils et des pratiques de qualité intégrant à la fois les connaissances scientifiques et cliniques à l'intérieur d'une offre de services déployée par le CDE dans le centre jeunesse. Différents acteurs du centre jeunesse sont impliqués dans cette stratégie d'application des connaissances. Une description sommaire du CDE, du centre jeunesse et des acteurs impliqués est présentée dans les paragraphes suivants.

3.1.1 Description du centre d'expertise

Dans le cas à l'étude, le centre d'expertise (CDE) est une structure déployée au sein du centre jeunesse afin de favoriser le développement ainsi que l'intégration scolaire et sociale des enfants desservis par le centre jeunesse. Le CDE est en activité depuis la fin avril 2012. Cette structure assure le déploiement d'une offre de services avec trois volets d'intervention : évaluation des habiletés parentales, développement des habiletés parentales et visite supervisée. Ces interventions sont offertes par les éducateurs auprès des enfants 0-5 ans et leur famille afin de mieux répondre à leurs besoins de développement et de bien-être. Le CDE a conçu une stratégie d'application des connaissances afin d'améliorer la qualité de ces services offerts à cette clientèle.

Cette stratégie d'application des connaissances comprend principalement des activités de diffusion et d'appropriation d'outils cliniques et de guides de pratiques menées auprès des éducateurs afin de bonifier l'offre de services du CDE. Ces outils et ces guides sont basés sur des approches spécifiques en stimulation du développement des enfants et en compétences parentales. Ils comportent notamment : un guide de pratiques d'intervention relationnelle, des outils de stimulation langagière (inspirés du programme ALI), des outils d'évaluation du développement (IMBDC, GED, ASQ) et un guide de pratiques sur les visites supervisées. Ces instruments cliniques et d'intervention intègrent des connaissances fondées sur les recherches et les meilleures pratiques d'intervention.

Le CDE est doté d'une structure administrative pour soutenir son fonctionnement et l'implantation de la stratégie d'application des connaissances à l'étude. Cette structure se compose d'un comité d'implantation ainsi que trois sous-comités. En raison de leurs responsabilités, ces comités participent à l'implantation des différentes activités pour développer et intégrer les outils cliniques et guides de pratiques d'intervention dans l'offre de services du CDE (Figure 3.2).

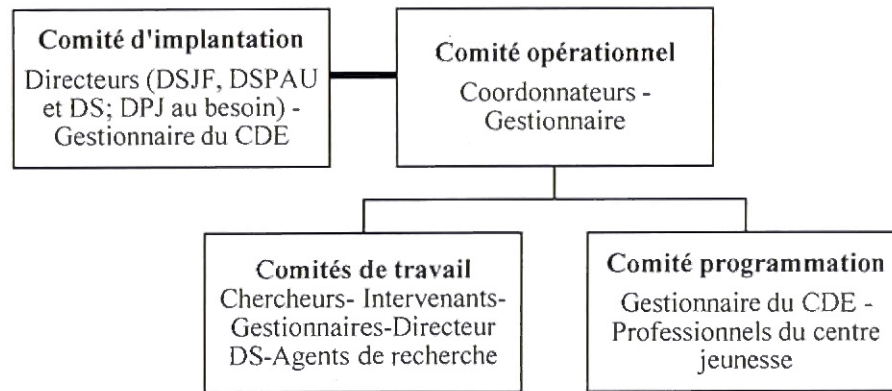


Figure 3.2. Représentation de la structure des comités du CDE

Le *comité d'implantation* est composé de trois directeurs (Direction des services aux jeunes et à leur famille (DSJF), Direction des services professionnels et des affaires universitaires (DSPAU) et Direction scientifique (DS)) et du gestionnaire du CDE. Ce comité s'assure que les travaux du CDE, dont la stratégie d'application des connaissances, respectent les orientations organisationnelles du centre jeunesse dans lequel le CDE est implanté. Le *comité opérationnel* est quant à lui composé des coordonnateurs et du gestionnaire du CDE. Ce comité assure le suivi de l'actualisation du plan d'implantation de la stratégie d'application des connaissances. Les *comités de travail chercheurs-intervenants-gestionnaires* ont comme mandat de développer les connaissances et les pratiques qui font l'objet du transfert dans la stratégie. Ces comités sont supervisés par le directeur scientifique et coordonnés par deux agents de recherche. Enfin, le *comité de programmation* assure le déploiement de l'offre de services du CDE sur le terrain. Il est composé d'un représentant de chaque profession présente dans le centre jeunesse (éducateur, psychologue, travailleur social, etc.) afin de s'assurer que l'offre de services est adaptée à la pratique.

3.1.2 Description du centre jeunesse-institut universitaire

L'implantation de la stratégie d'application du CDE s'est déroulée dans un centre jeunesse-institut universitaire. Il s'agit d'un établissement du réseau de la santé et des services sociaux⁵ qui a pour mission fondamentale de « permettre aux jeunes en difficulté ainsi qu'à leur famille de se reprendre en main afin de retrouver un mieux-être sur le plan personnel, familial ou social »⁶. Les centres jeunesse-institut universitaire au Québec ont trois missions légales prescrites par la Loi sur les services de santé et les services sociaux du Québec dont : (1) une mission de protection de l'enfance et de la jeunesse régie par la Loi sur la protection de la jeunesse et la Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents, (2) une mission de réadaptation pour les jeunes et leurs familles en difficulté d'adaptation et (3) une mission universitaire.

Mission universitaire du centre jeunesse. En vertu de sa désignation d'institut universitaire obtenue depuis 1995, le centre jeunesse étudié a pour mission de soutenir l'amélioration des pratiques auprès de sa clientèle en intégrant les six volets d'une mission universitaire soit la recherche, l'enseignement et la formation pratique, le transfert des connaissances, les pratiques de pointe, l'évaluation des technologies et des modes d'intervention et le rayonnement.

Une structure administrative est en place afin de faciliter l'ensemble des volets de sa mission universitaire. D'une part, l'établissement détient un contrat d'affiliation avec une université et assume la gestion d'un institut de recherche voué au développement de la recherche sociale. Deux directions sont plus spécifiquement responsables de la mission universitaire : la direction du développement de la pratique et des affaires universitaires (DSPA) et la direction scientifique (DS). Quatre instances ont été

⁵ Il est à noter que depuis le 1^{er} avril 2015 chaque centre jeunesse a été intégré dans le centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS) de sa région. Les CISSS regroupent par territoire l'ensemble des établissements de santé et services sociaux.

⁶ Cet extrait est tiré d'un document relatif au centre jeunesse à l'étude. Cette source de donnée n'a pas été citée afin de préserver la confidentialité du cas.

créées pour soutenir les travaux de ces deux directions : (1) un groupe scientifique, (2) un comité scientifique, (3) un comité conjoint DSPAU/DS et (4) un comité de projets de développement clinique et d'innovation. Ces instances ont pour but de prendre des décisions et les appliquer afin de répondre aux exigences relatives à la mission universitaire et assurer l'arrimage entre la recherche et la pratique. Elles sont composées de directeurs, chefs de service, chercheurs d'établissement et universitaires, étudiants, auxiliaires de recherche et intervenants. En 2013-2014, l'établissement comptait 33 chercheurs réguliers d'établissement et universitaire impliqués dans le développement de la recherche ou le transfert des connaissances. Pour la même année, 14 chercheurs à l'externe se sont greffés à la programmation scientifique du centre jeunesse.

La DSPAU et la DS ont implanté une mesure incitative, de collaboration et d'implication des employés aux comités et activités de recherche des chercheurs d'établissement ou universitaires, en leur offrant une banque d'heures afin de favoriser l'arrimage entre la recherche et la pratique.

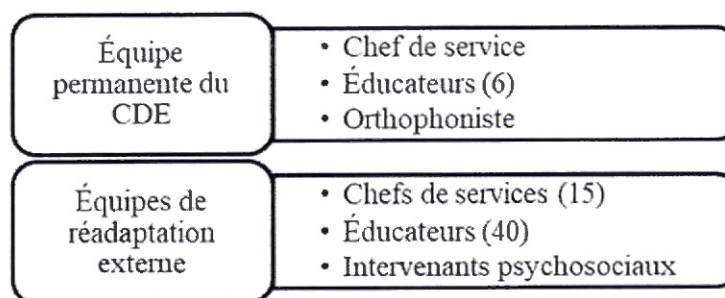
Toujours dans le cadre de sa mission universitaire en 2013-2014, des sommes ont été investies par le centre jeunesse pour le transfert des connaissances. Il s'agit plus particulièrement de financement d'activités de diffusion interne et externe telles que la traduction d'articles scientifiques, la présentation de communications scientifiques de chercheurs et d'étudiants et l'organisation d'une conférence grand public. Des sommes ont aussi été investies pour embaucher des consultants en transfert et en utilisation des connaissances et pour libérer des intervenants de leur charge de travail habituelle afin de participer à la formalisation de pratiques cliniques.

Contexte socio-politique. Durant la période d'étude, l'organisation a dû composer avec de grands enjeux organisationnels tels que des compressions budgétaires exigées par les instances gouvernementales, l'augmentation des signalements à la Direction de la protection de la jeunesse (7,8 % comparativement à l'année antérieure), la baisse de

clientèle dans certains secteurs et la modification de la loi concernant les ressources de type familial. Ces événements ont mené l'organisation à une révision des sommes allouées à différents programmes et projets afin de s'adapter à ces enjeux organisationnels.

3.1.3 Description des acteurs impliqués dans la stratégie

La stratégie d'application des connaissances à l'étude est implantée auprès de l'équipe permanente du CDE et des quinze équipes de réadaptation externe du centre jeunesse⁷ (Figure 3.3). Au sein de l'équipe permanente du CDE, le chef de service, six éducatrices et une orthophoniste sont touchés par la stratégie d'application des connaissances. Quarante éducateurs œuvrant au sein des équipes de réadaptation externe sont également ciblés par le projet. Les chefs de service des 15 équipes de réadaptation ainsi que différents intervenants psychosociaux (travailleurs sociaux, psychologues, infirmières...) peuvent aussi être sollicités pour faciliter l'utilisation des pratiques. Les connaissances développées dans les comités de travail du CDE sont intégrées par des activités de transfert des connaissances dans la pratique des six éducateurs de l'équipe permanente du CDE et des quarante éducateurs en réadaptation externe.



⁷ Plus d'informations sont disponibles dans la section *Sélection du cas et des participants* dans le chapitre II.

Figure 3.3. Acteurs impliqués dans la stratégie

D'autres acteurs sont impliqués dans la stratégie d'application des connaissances. Leur implication se situe dans leur collaboration aux travaux menés au sein des différents comités du CDE (Figure 3.2). Il s'agit de directeurs, de coordonnateurs, de chercheurs, d'agents de recherche, de professionnels et de chefs de service.

3.2 Analyse théorique de la stratégie d'application des connaissances

La stratégie d'application des connaissances à l'étude a été implantée par le CDE afin de soutenir le développement et l'implantation d'une offre de services de qualité. Tel que décrit dans le chapitre II, nous avons réalisé une modélisation de cette stratégie d'application des connaissances comme étape préalable à la collecte de données (Figure 3.4). Les résultats de cette modélisation sont détaillés en premier lieu, une analyse théorique de la qualité de cette stratégie d'application des connaissances est ensuite présentée.

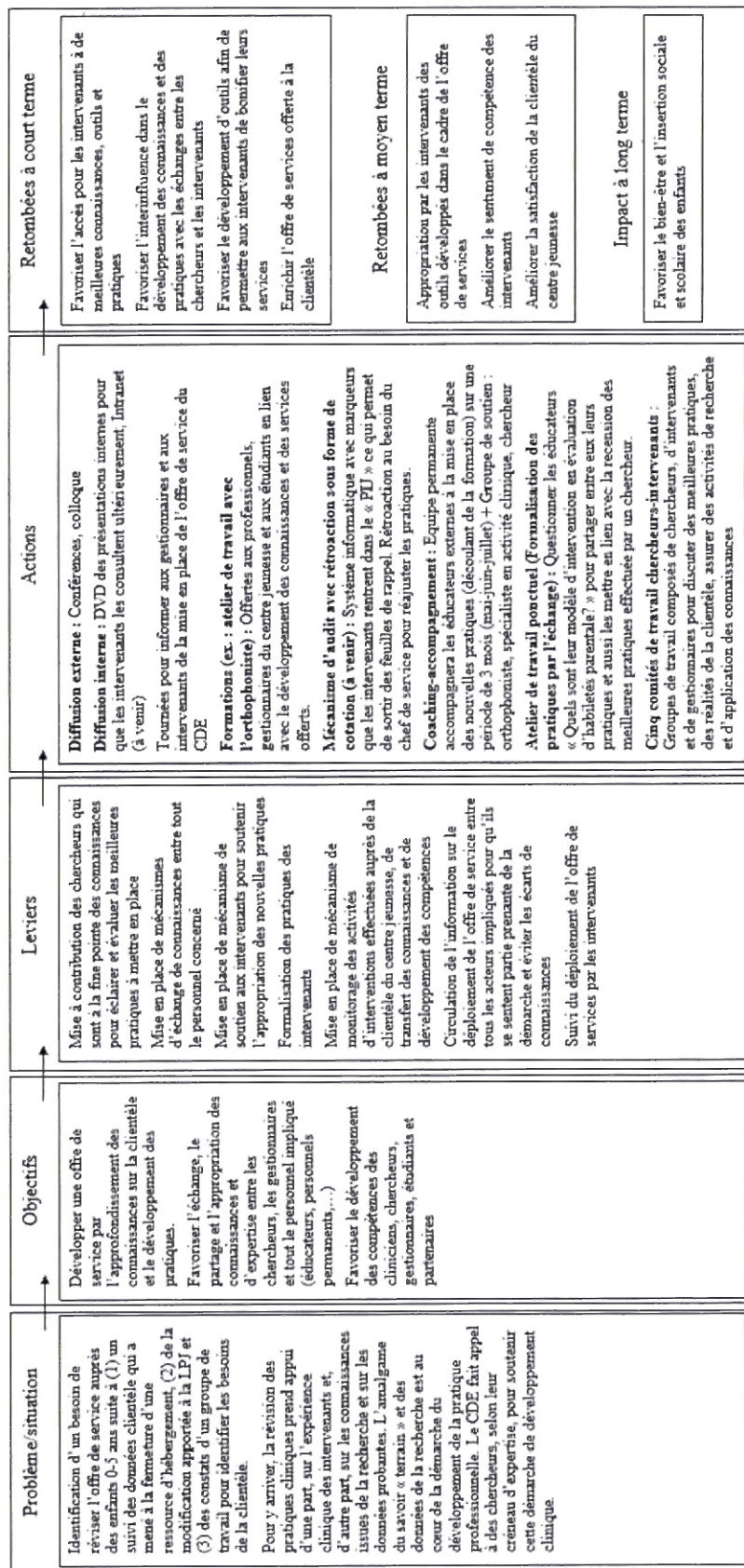


Figure 3.4. Modélisation de la stratégie d'application des connaissances du CDE

3.2.1 Description des composantes de la modélisation

3.2.1.1 Problématique à l'origine de la stratégie

La problématique à l'origine de la stratégie d'application des connaissances renvoie à une démarche de révision des pratiques de réadaptation qui a débuté suite à une étude menée à l'intérieur du centre jeunesse et à la modification de la Loi de la protection de la jeunesse (LPJ). Une étude à l'interne a fait le suivi rigoureux des données sur la clientèle en lien avec l'accès aux services d'hébergement du centre jeunesse. Le constat qui s'est dégagé de cette étude est que la ressource mise en place afin d'offrir les services d'hébergement ne permettait plus de rejoindre l'ensemble de la clientèle visée. Ce constat a mené à la fermeture de cette ressource ce qui nécessitait alors de réviser l'offre de services pour augmenter l'accessibilité des services. En parallèle avec cette restructuration de services, une modification apportée en 2007 à la Loi de la protection de la jeunesse a mené le centre jeunesse à revoir ses pratiques de soutien au développement de compétences parentales. La modification apportée à la loi promulguait la nécessité de voir à la stabilité et à la permanence des liens et des conditions de milieu de vie de l'enfant ainsi que la prescription de délais pour offrir du soutien aux parents dans le développement de leurs compétences parentales.

Ces deux situations ont mené le comité de direction du centre jeunesse en janvier 2010 à prendre la décision de redéfinir l'offre de services et les pratiques cliniques auprès de leur clientèle 0-5 ans. La responsabilité de ce mandat a été confiée à la Direction des services aux jeunes et à leur famille (DSJF) en co-responsabilité avec la Direction des services professionnels et des affaires universitaires (DSPAU). Un groupe de travail a alors été mis en place par ces deux directions mandatées avec la participation des intervenants de l'ancienne offre de services afin d'améliorer l'accès aux services de la clientèle 0-5 ans et adapter ceux-ci afin de répondre à la modification de la Loi sur la protection de la jeunesse. Ce groupe a entrepris ses travaux en consultant les résultats d'études réalisées auprès de sa clientèle. Une des études significatives pour ce groupe

de travail a été réalisée par un chercheur du département de psychologie de l'Université Laval qui a mené en 2004 une étude sur le développement de 37 enfants suivi par le centre jeunesse en vertu de leurs besoins en protection. Les résultats montraient que les enfants suivis par l'établissement présentaient des risques biologiques et sociaux et que leur développement cognitif était sérieusement compromis. Ces résultats ainsi que ceux d'autres études renvoyaient à la nécessité d'une nouvelle programmation dans laquelle le développement des enfants deviendrait une responsabilité incontournable de l'établissement. Le groupe de travail en a conclu que sa clientèle est vulnérable et qu'une intervention multidimensionnelle est nécessaire afin de répondre à ses différents besoins.

Suite à ces constats, le mandat du groupe de travail qui était de reconfigurer les services afin d'améliorer leur accès s'est alors transformé en une révision en profondeur de la pratique clinique. Une réflexion beaucoup plus large s'est amorcée sur les besoins de la clientèle, les pratiques cliniques existantes et celles qui pourraient venir bonifier leur offre de services de façon à mieux répondre aux besoins des enfants. Un des constats majeurs qui est ressorti de ces travaux était que la pratique des éducateurs au sein de l'établissement était variable selon les points de service et n'était pas formalisée par écrit. Ainsi, lorsque questionnés sur leur pratique, les éducateurs n'étaient pas en mesure de relier celle-ci à une approche d'intervention spécifique et d'identifier les pratiques en cours dans l'établissement. De plus, les pratiques utilisées par les éducateurs dans le cadre de l'ancienne offre de services se distinguaient sensiblement de celles adoptées par les éducateurs en réadaptation externe, ces deux groupes d'intervenants partageant pourtant, les mêmes mandats de réadaptation auprès de la même clientèle.

Sur la base de ces constats, le comité de direction a alors pris la décision que la révision de l'offre de services auprès de la clientèle 0-5 ans devait se fonder sur les meilleures pratiques issues de l'expérience clinique des éducateurs, mais aussi de la recherche.

Afin de soutenir cette démarche de formalisation et de développement des connaissances, la direction scientifique du centre jeunesse a fait appel à des chercheurs partenaires de sa mission universitaire inscrivant de ce fait le développement de l'offre de services dans la programmation de recherche d'institut universitaire de l'établissement.

Une volonté claire de la direction de mettre en pratique cette nouvelle offre de services a donné lieu à la création du centre d'expertise (CDE) ayant pour mission d'offrir par ses ressources et sa structure, des services basés sur des pratiques issues à la fois des connaissances des éducateurs et de la recherche. C'est pour appuyer cette mission que la stratégie d'application des connaissances à l'étude a été conçue et implantée dans le CDE. Elle est ainsi le résultat d'une série d'études et de travaux à l'interne qui ont mis en lumière la nécessité d'améliorer l'offre de services auprès de la clientèle 0-5 ans et leur famille.

3.2.1.2 But, objectifs et retombées

Le but de la stratégie d'application des connaissances est de soutenir la formalisation, le développement, l'implantation et la qualité de l'offre de services du CDE destinée à l'ensemble de la clientèle 0-5 ans et de leur famille. À partir des échanges avec les responsables de l'implantation du CDE, les trois objectifs spécifiques de la stratégie d'application des connaissances sont :

- développer une offre de services de qualité par l'approfondissement des connaissances sur la clientèle et le développement des pratiques;
- favoriser l'appropriation de l'offre de services par le développement des compétences des cliniciens, chercheurs, gestionnaires, étudiants et partenaires;
- favoriser la circulation de l'information sur l'offre de services par l'échange, le partage et l'appropriation des connaissances entre les chercheurs, les

gestionnaires et tout le personnel impliqué (éducateurs, personnel permanent...).

L'atteinte de ces objectifs vise des retombées à court, moyen et long terme (Tableau 3.1). Une première retombée attendue à court terme de la stratégie d'application des connaissances est de favoriser l'accès aux intervenants aux meilleures connaissances, outils et pratiques développés lors d'échanges entre les intervenants et les chercheurs. Ces outils permettront aux intervenants de structurer et enrichir l'offre de services adressée à la clientèle. À moyen terme, il est attendu que les intervenants s'approprient ces outils et changent leur pratique ce qui améliorera leur sentiment de compétence professionnelle et le niveau de satisfaction de la clientèle desservie par l'établissement. À long terme, la stratégie d'application des connaissances vise à favoriser le bien-être et l'insertion sociale et scolaire des enfants.

Tableau 3.1. Les retombées attendues de la stratégie d'application des connaissances à court, moyen et long terme

| Délai | Retombées |
|--------------|--|
| Court terme | Favoriser l'accès aux intervenants aux meilleures connaissances, outils et pratiques Favoriser les échanges et l'interinfluence entre chercheurs et intervenants dans le développement des connaissances et des pratiques Favoriser le développement d'outils afin de permettre aux intervenants de bonifier leurs services Enrichir l'offre de services offerte à la clientèle |
| Moyen terme | Favoriser l'appropriation par les intervenants des outils développés dans le cadre de l'offre de services Améliorer le sentiment de compétence des intervenants Améliorer la satisfaction de la clientèle de l'établissement |
| Long terme | Favoriser le bien-être et l'insertion sociale et scolaire des enfants |

3.2.1.3 Logique d'action

À partir des échanges avec les responsables de l'implantation du CDE et d'une analyse des documents relatifs au CDE, nous avons dégagé la logique d'action de la stratégie d'application des connaissances. Cette logique causale met en évidence les liens entre les objectifs généraux, les principes d'actions et les retombées attendues de la stratégie d'application des connaissances (Figure 3.5).

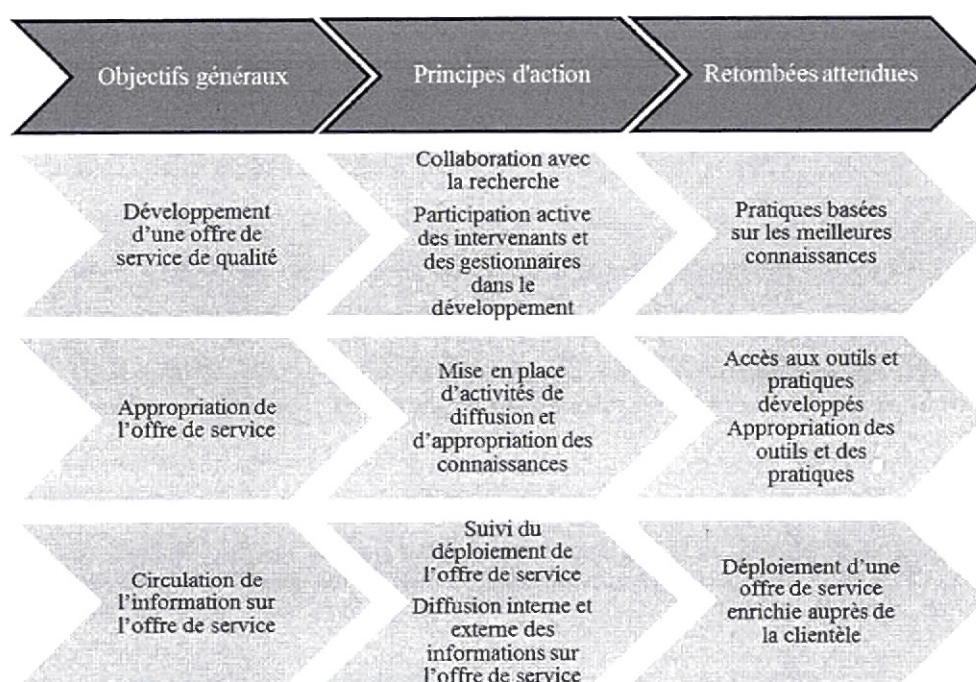


Figure 3.5. Objectifs, principes d'action et retombées attendues de la logique d'action de la stratégie d'application des connaissances

Dès le départ, le désir des responsables du CDE était de développer et implanter une offre de services pour favoriser le bien-être et l'insertion sociale et scolaire des enfants de 0-5 ans suivis par le centre jeunesse. Il a été décidé par la direction du centre jeunesse que le développement de cette offre de services serait le fruit d'une alliance entre les chercheurs, les intervenants et les gestionnaires. Par cette collaboration, il était attendu

de voir au développement des pratiques fondées sur un croisement entre les connaissances expérientielles des intervenants et celles dérivées de la recherche. Les comités de travail chercheurs-intervenants-gestionnaires figuraient à titre d'activités d'application des connaissances importantes du CDE. Ces comités visaient à structurer la collaboration entre ces différents groupes d'acteurs afin de favoriser l'interinfluence dans le développement des meilleures pratiques.

L'offre de services du CDE est principalement composée d'outils cliniques et des pratiques d'intervention basés sur des approches spécifiques en stimulation du développement des enfants et en compétences parentales. On vise à ce que les intervenants s'approprient ces outils et ces pratiques afin de bonifier leurs interventions auprès de la clientèle et rendre la pratique uniforme au sein de l'ensemble des équipes de réadaptation externe. Pour favoriser cette appropriation, des formations sont d'abord déployées afin de favoriser l'accès aux intervenants à de meilleures connaissances, outils et pratiques. Par la suite, de l'accompagnement est offert par différents professionnels pour soutenir les intervenants dans l'utilisation de ces outils.

Enfin, le CDE valorise la circulation de l'information pour éviter les écarts de connaissances entre les acteurs concernés et assurer la conformité du déploiement de l'offre de services avec sa planification. Il est aussi souhaité qu'en informant bien les acteurs concernés par le CDE, ils se sentiront parties prenantes de la démarche. Des activités de diffusion interne et externe ainsi que des mécanismes d'audit avec rétroaction sont prévus afin de fournir les informations nécessaires au soutien opérationnel de la stratégie d'application des connaissances et pour faire le suivi de son implantation. Ces activités assurent le déploiement de l'offre de services afin d'offrir des services de qualité qui amélioreront la satisfaction de la clientèle de l'établissement.

3.2.1.4 Activités

La stratégie d'application des connaissances s'actualise par la mise en œuvre d'activités auprès des différents acteurs concernés par le CDE. Sept catégories d'activités ont été retenues pour favoriser la diffusion, l'appropriation et le développement des connaissances.

A. Diffusion des connaissances. Plusieurs activités de **diffusion à l'extérieur du centre jeunesse** ont été planifiées afin d'établir des contacts avec les chercheurs et favoriser la participation des intervenants. D'autres activités de **diffusion à l'intérieur du centre jeunesse** ont été planifiées pour faciliter l'accès des intervenants à des connaissances sur les pratiques et les outils. Ces activités avaient aussi pour objectif d'informer les gestionnaires et les intervenants de la mise en place de l'offre de services du CDE.

B. Appropriation des connaissances. Afin de favoriser l'appropriation des connaissances, trois différentes activités de **formation** sur les pratiques et les outils développés dans le cadre des comités de travail ont été prévues pour les professionnels, gestionnaires et étudiants. Des activités d'**accompagnement** auprès des éducateurs ont été planifiées afin de soutenir leur appropriation et leur utilisation des contenus transférés lors des formations. Une activité d'**audit avec rétroaction** est aussi prévue afin de vérifier et soutenir l'utilisation des connaissances.

C. Développement des connaissances. Le développement des connaissances et des pratiques relatives à l'offre de services du CDE s'effectue principalement par l'action des **comités de travail chercheurs-intervenants-gestionnaires**. Ces comités ont été créés et animés pour travailler sur les principaux axes de l'offre de services afin de développer et implanter des pratiques basées sur les connaissances des chercheurs et des intervenants. Enfin, il est prévu dans le cadre de la stratégie d'animer **des ateliers de travail** pour soutenir la formalisation des connaissances des éducateurs et pour faciliter le partage de leurs expériences.

3.2.1.5 Leviers de la stratégie d'application des connaissances

Lors de la modélisation de la stratégie d'application des connaissances, des leviers ont été identifiés par les répondants pour favoriser une bonne implantation des activités et l'atteinte des retombées attendues. Les leviers nommés sont les suivants :

- mise à contribution de chercheurs qui sont à la fine pointe des connaissances pour éclairer et évaluer les meilleures pratiques à mettre en place;
- mise en place de mécanismes d'échange de connaissances entre tout le personnel concerné;
- mise en place de mécanismes de soutien aux intervenants pour s'appropriier les nouvelles pratiques;
- formalisation des pratiques des intervenants;
- mise en place de mécanismes de monitoring des activités d'interventions effectuées auprès de la clientèle, de transfert des connaissances et de développement des compétences;
- circulation de l'information sur le déploiement de l'offre de services entre tous les acteurs impliqués pour qu'ils se sentent parties prenantes de la démarche et pour éviter les écarts de connaissances;
- suivi du déploiement de l'offre de services par les intervenants.

3.2.2 Analyse théorique de la modélisation

Globalement, la stratégie d'application des connaissances du CDE s'articule autour de plusieurs principes appuyés par la recherche dans le domaine du transfert et de l'application des connaissances. En premier lieu, la stratégie inclut des activités de maillages entre la recherche et la pratique, prenant la forme de comités de travail composés de chercheurs, d'intervenants et de gestionnaires. Ces activités visent à favoriser la collaboration entre la recherche et l'intervention dans le développement et l'application des connaissances. Elle rejoint ainsi un principe important à la base du

modèle « *interactionniste* » de l'application des connaissances (Chagnon et al., 2009). En second lieu, la stratégie intègre des composantes de soutien à l'implantation (c.-à.-d la circulation de l'information et le suivi d'implantation) ce qui de fait favorise la qualité de l'implantation faisant ainsi écho à un principe de la science de l'implantation tel qu'indiqué par Fixsen et al. (2009). Enfin, les activités d'application des connaissances vont au-delà de la simple diffusion des connaissances. La stratégie prévoit à cet effet des activités d'appropriation. L'implantation d'une combinaison de différents types d'activités d'application des connaissances assure une meilleure efficacité de la stratégie qu'un seul type d'activité (Straus, Tetroe, & Graham, 2013).

La description détaillée par les participants à la modélisation des composantes du modèle logique (objectifs, actions, leviers et résultats) présente un bon niveau de conceptualisation selon notre analyse théorique. Sous le couvert de cette section, nous utilisons les critères d'analyse et le système de cotation pour évaluer plus en détail le degré de qualité de la modélisation de la stratégie d'application des connaissances. Le Tableau 3.2 offre une présentation succincte des résultats de l'analyse.

Tableau 3.2. Degré de qualité de la modélisation de la stratégie d'application des connaissances

| Critères d'analyse | Cotation |
|---|-----------------------------|
| Niveau d'explication de la stratégie d'application des connaissances | Niveau d'explication élevée |
| Connaissance du problème à la base de la stratégie | Qualité élevée |
| Pertinence théorique des leviers identifiés | Pertinence moyenne |
| Pertinence des activités selon les leviers identifiés | Pertinence élevée |
| Pertinence des objectifs de la stratégie en fonction de l'analyse du problème | Pertinence moyenne |
| Cohérence des activités selon les objectifs identifiés et les retombées attendues | Cohérence moyenne |
| Note : Les critères d'analyse et le système de cotation sont détaillés dans le chapitre II. | |

Un certain nombre de constats se dégagent de l'analyse théorique. Relevons d'abord que la **qualité de l'analyse du problème** est élevée. Le problème ciblé par la modélisation est clairement défini. Il découle d'une analyse rigoureuse de la situation mettant en relief que les services actuels ne correspondaient plus aux besoins de la clientèle. Un groupe travail a alors été mis en place pour reconfigurer les services et analyser en profondeur les pratiques déjà présentes. Les responsables du CDE se sont alors appuyés sur les constats de ce groupe de travail pour déterminer les besoins organisationnels en matière d'application des connaissances, tels que la collaboration entre la recherche et l'intervention ainsi que l'appropriation des connaissances par les intervenants. Le CDE a été conçu en prenant appui principalement sur ces éléments et la stratégie d'application des connaissances s'y est greffée.

De plus, **les objectifs de la stratégie sont pour la plupart cohérents avec l'analyse du problème** et ciblent le développement et l'appropriation de nouvelles pratiques en collaboration avec les acteurs de l'intervention et de la recherche. Le problème ciblé était que l'offre de services initiale ne répondait plus adéquatement aux besoins des enfants selon une étude réalisée auprès d'eux. Les objectifs de la stratégie d'application des connaissances consistent alors à développer et appliquer une nouvelle offre de services qui tient compte à la fois des connaissances déjà présentes dans l'offre de services initiale ainsi que des connaissances scientifiques du domaine. Soulignons cependant une incohérence au niveau du public ciblé par un des objectifs. Le développement des compétences vise l'ensemble des acteurs concernés par l'offre de services. Pourtant, l'analyse du problème semble cibler davantage les pratiques cliniques réalisées par les éducateurs en réadaptation externe. Cette incohérence peut avoir pour effet de diluer les efforts pour rejoindre plusieurs publics cibles qui ne sont pas concernés par la stratégie.

La **pertinence théorique des leviers identifiés** est moyenne. Comme le démontre le Tableau 3.3, il existe une cohérence théorique entre les leviers de la stratégie et ceux

établis par la recherche dans le domaine de l'application des connaissances. Cependant, notons qu'aucun levier relatif aux éducateurs n'a été identifié dans la stratégie proposée bien que la prise en compte des éléments individuels tels la réceptivité et la motivation du public cible soient reconnues comme importants dans la littérature. Ces cibles nous semblent importantes dans le contexte des éducateurs en réadaptation externe. La majorité d'entre eux n'ont pas participé à la démarche de réflexion à l'origine du CDE ce qui pourrait les amener à se sentir moins concernés par ce projet, contrairement aux personnes responsables de son implantation. Puisque leurs pratiques antérieures diffèrent de celles des éducateurs du CDE, elles ne seront pas considérées dans le développement de la nouvelle offre de services. Leur participation plus faible pourrait diminuer leur réceptivité et leur motivation face à la stratégie d'application des connaissances, ce qui pourrait poser un obstacle au succès de son implantation.

Tableau 3.3. Relation entre les leviers de la modélisation de la stratégie d'application des connaissances et ceux cités dans la littérature

| Leviers de la modélisation de la stratégie | Déterminants cités dans la littérature |
|--|--|
| Mise à contribution des chercheurs qui sont à la fine pointe des connaissances pour éclairer et évaluer les meilleures pratiques à mettre en place | Collaboration avec la recherche (Chagnon et al., 2010) |
| Mise en place de mécanismes d'échange de connaissances entre tout le personnel concerné | Soutien à l'implantation/collaboration avec la recherche (Chagnon et al., 2010; Fixsen et al., 2009) |
| Mise en place de mécanisme de soutien aux intervenants pour s'approprier les nouvelles pratiques | Implantation d'activités d'application des connaissances (Straus et al., 2013) |
| Formalisation des pratiques des intervenants | Partage des connaissances tacites/collaboration avec la recherche (Chagnon et al., 2010) |
| Mise en place de mécanisme de monitoring des activités d'interventions effectuées auprès de la clientèle, de transfert des connaissances et de développement des compétences | Soutien à l'implantation (Fixsen et al., 2009) |
| Circulation de l'information sur le déploiement de l'offre de services entre tous les acteurs impliqués pour qu'ils se sentent parties prenantes de la démarche et pour éviter les écarts de connaissances | Soutien à l'implantation (Stetler et al., 2014) |
| Suivi du déploiement de l'offre de services par les intervenants | Soutien à l'implantation (Fixsen et al., 2009) |

La **pertinence des actions selon les leviers identifiés** est élevée, les actions mises en place sont liées de façon cohérente à un ou des cibles identifiées dans la modélisation, comme le montre le Tableau 3.4.

Tableau 3.4. Démonstration des activités d'application des connaissances en lien avec les cibles d'intervention de la modélisation

| Activités d'application des connaissances | Cibles d'intervention |
|---|---|
| Activités de diffusion interne et externe | Mise en place de mécanismes d'échange de connaissances entre tout le personnel concerné Mise en place de mécanismes favorisant la circulation de l'information sur le déploiement de l'offre de services entre tous les acteurs impliqués afin de stimuler la mobilisation et éviter les écarts de connaissances |
| Activité de monitorage | Mise en place de mécanisme de monitoring des activités d'interventions effectuées auprès de la clientèle, de transfert des connaissances et de développement des compétences Suivi du déploiement de l'offre de services par les intervenants |
| Activités de formation | Mise en place de mécanisme de soutien aux intervenants pour soutenir l'appropriation des nouvelles pratiques |
| Activités d'accompagnement | Mise en place de mécanismes d'échange de connaissances entre tout le personnel concerné Mise en place de mécanisme de soutien aux intervenants pour soutenir l'appropriation des nouvelles pratiques Suivi du déploiement de l'offre de services par les intervenants |
| Comités chercheurs- gestionnaires- intervenants | Mise à contribution des chercheurs qui sont à la fine pointe des connaissances pour éclairer et évaluer les meilleures pratiques à mettre en place Mise en place de mécanismes d'échange de connaissances entre tout le personnel concerné Formalisation des pratiques des intervenants |
| Atelier de travail ponctuel | Formalisation des pratiques des intervenants |

Enfin, la **stratégie d'application des connaissances démontre une cohérence moyenne**. Les actions sont clairement reliées aux objectifs identifiés et visent les retombées attendues. Toutes les activités planifiées visent au moins un des trois objectifs principaux : (1) le développement des connaissances à partir des connaissances scientifiques et expérientielles, (2) l'échange entre les acteurs concernés par l'offre de services ou (3) l'appropriation des connaissances. Ces composantes présentes dans les activités sont aussi intégrées dans les objectifs de la stratégie et les retombées attendues. Notons cependant que la stratégie demeure muette quant à l'intensité nécessaire des actions afin d'atteindre les retombées. Si l'atteinte des retombées semble réaliste en soi, elle demande cependant une bonne intensité dans les actions. Enfin, il est possible de souligner une certaine incohérence concernant le public ciblé par la stratégie. En effet, il a été nommé que les objectifs et les actions visent le développement des compétences de différents types d'acteurs, sauf que les retombées relatives à l'appropriation des connaissances ne mentionnent que les intervenants.

3.2.3 Conclusion

Au plan théorique, nous jugeons somme toute que la qualité de la stratégie d'application des connaissances du CDE est satisfaisante pour mener l'évaluation d'implantation, quoique des lacunes soient présentes. Les composantes sont bien détaillées et la logique d'action qui les relie est appuyée par la littérature. Certaines lacunes ont cependant été relevées par rapport à la modélisation de la stratégie. Une première incohérence est par rapport au choix du public cible. Les responsables du CDE planifient de mettre en place des activités d'appropriation auprès de plusieurs types de professionnels, même si selon l'analyse du problème, ce n'est pas l'ensemble de ces publics cibles qui auront à appliquer les pratiques du CDE. Une autre lacune est qu'il n'y a pas d'indication quant à l'intensité des actions à mettre en place. Enfin,

l'absence de cible concernant les individus est une dernière lacune dans la planification de la stratégie d'application des connaissances.

3.3 Analyse de la qualité de l'implantation

Cette analyse consiste à décrire l'implantation de la stratégie afin de vérifier sa conformité avec la logique d'action telle que planifiée au plan théorique. L'analyse est réalisée à partir de l'ensemble des données des entrevues individuelles et de groupe ainsi que celles des questionnaires⁸. D'une part, la qualité de la mise œuvre des activités est analysée en décrivant la conformité de leur implantation avec ce qui était prévu dans la modélisation ainsi que leur pertinence perçue par les répondants. L'ensemble de ces résultats est ensuite mis en relation avec les données sur les retombées afin de vérifier si la logique d'action a mené aux retombées attendues par les responsables du projet.

3.3.1 Analyse de la qualité de la mise en œuvre des activités

La stratégie d'application des connaissances s'actualise par l'implantation d'activités auprès des différents acteurs concernés par le CDE. Sept catégories d'activités ont été mises en œuvre pour favoriser la diffusion, l'appropriation et le développement des connaissances (Tableau 3.5). Nous avons analysé la qualité des activités par la description de l'adéquation entre ce qui était planifié et ce qui a été implanté en termes de ressources et de processus ainsi que la pertinence perçue par les répondants.

⁸ Pour les données quantitatives, seuls les résultats pertinents sont présentés afin d'alléger le texte. Le lecteur est invité à consulter l'Annexe H pour obtenir l'ensemble des données quantitatives sur la participation des acteurs aux activités d'application des connaissances et l'Annexe I pour les données quantitatives sur les retombées.

Tableau 3.5. Nature des activités implantées selon les catégories d'activités

| Catégories d'activité | Activités implantées |
|---|---|
| Diffusion externe | <ul style="list-style-type: none"> - Communications orales et par affiche - Publication d'un article professionnel |
| Diffusion interne | <ul style="list-style-type: none"> - Séance d'information sur la mise en place de l'offre de services du CDE - DVD des présentations du CDE - Diffusion de dépliants (temps de mesure 3 seulement) |
| Formation | <ul style="list-style-type: none"> - Formations sur les pratiques auprès de la clientèle desservie par le CDE - Demi-journées d'ateliers afin de revoir la trajectoire de l'offre de services du CDE |
| Accompagnement | <ul style="list-style-type: none"> - Groupes de soutien animés par un chercheur et une spécialiste en activité clinique - Soutien individuel offert par une spécialiste en activité clinique, les éducateurs de l'équipe permanente du CDE et l'orthophoniste |
| Atelier de travail ponctuel | Animation d'un atelier de travail |
| Mécanisme d'audit avec rétroaction sous forme de cotation | Aucune activité implantée |
| Comités de travail chercheurs-intervenants-gestionnaires | Animation de comités de travail chercheurs-intervenants-gestionnaires |

Diffusion externe. Lors de la planification de la stratégie d'application des connaissances, il était prévu de diffuser les connaissances sur le CDE lors de conférences et de colloques afin d'établir des contacts avec les chercheurs et d'autres établissements. Tout au long de l'implantation, des activités de différentes natures ont été réalisées telles des communications orales ou par affiche dans des colloques et des présentations auprès d'autres centres jeunesse ou des partenaires externes. Un article a

également été publié dans la revue professionnelle du centre jeunesse. L'ensemble des activités a été réalisé par le gestionnaire du CDE et ses collaborateurs (agents de recherche et orthophoniste). Le gestionnaire qui est principalement responsable de la diffusion à l'externe se dit satisfait de la mise en œuvre de ces activités : *« c'est intéressant, la diffusion va de bon train, je pense. On est quand même très actif. Autant à l'interne, qu'à l'externe. »* (Gestionnaire du CDE, T3-13).

La diffusion externe a été de plus en plus valorisée au fil de l'implantation de la stratégie par les responsables du CDE afin de partager leur expertise et leurs connaissances acquises jusqu'à maintenant. Un directeur explique ce changement à propos de la diffusion à l'externe : *« au début, on se permet moins de le faire quand on est en développement, mais là, il y a des choses intéressantes qui se font et il y a des partenaires qui sont intéressés à ce qu'on fait. Je pense que là, on travaille un petit peu plus à cette ouverture-là aux autres établissements. »* (Directeur, T2-15). Il est d'ailleurs dans leur mandat d'institut universitaire de partager leur expertise avec les autres acteurs de leur région. Au deuxième et troisième temps de mesure, il a été nommé lors des entrevues que la diffusion à l'externe a permis de partager leurs travaux avec d'autres centres jeunesse intéressés à implanter ce type d'offre de services.

Diffusion interne. Trois activités de diffusion interne ont été planifiées lors de la modélisation de la stratégie :

- des séances d'information sur la mise en place de l'offre de services du CDE;
- une diffusion de DVD des présentations du CDE et;
- une diffusion de documents (temps de mesure 3 seulement).

Ces activités étroitement liées aux mécanismes de communication de la stratégie d'application des connaissances ont été planifiées pour communiquer des informations sur le CDE et diffuser des connaissances sur les pratiques et les outils. Elles offrent

aussi un soutien à d'autres activités d'application des connaissances, tels la formation et l'accompagnement.

Des *séances d'information* ont été offertes aux gestionnaires, aux intervenants et aux éducateurs externes sur la mise en place de l'offre de services du CDE. Le gestionnaire du CDE, les éducateurs de l'équipe permanente du CDE et l'orthophoniste ont fait annuellement des tournées des équipes de réadaptation externe pour transmettre des informations opérationnelles sur la stratégie d'application des connaissances.

La forte majorité des gestionnaires et des éducateurs (de 73.4 % à 100 %) ont participé à des séances d'information en temps de mesure 1 et 3. Différemment, une minorité des intervenants sociaux, soit trois sur sept seulement rapportent n'avoir jamais participé à une séance d'information⁹. Ces résultats vont dans le même sens que les données qualitatives et ils peuvent expliquer une moins bonne connaissance de la stratégie d'application des connaissances chez ce groupe d'intervenants.

Du point de vue des participants, ces séances d'information ont été jugées essentielles pour soutenir l'offre de services et la stratégie d'application des connaissances. Si elles ont permis d'informer les publics cibles sur l'offre de services et les changements apportés pour la bonifier, on rapporte aussi que ces séances semblent insuffisantes pour assurer l'utilisation des connaissances. Cet extrait relate les observations d'un accompagnateur lors d'une entrevue individuelle à ce sujet :

*« Participant : [...] Et sinon, il y a encore beaucoup de méconnaissance. L'équipe permanente avait déjà fait une tournée, mais ce que j'ai entendu par après, c'est que les gens n'ont peut-être pas compris vraiment de quelle façon procéder et ce qu'on envoie là-dedans.
Interviewer : Pour faire l'intervention?*

⁹ Pour les intervenants sociaux, les données présentées concernent le troisième temps de mesure seulement. Les données sont insuffisantes pour dresser un portrait représentatif de leur participation au premier temps de mesure.

Participant : Oui. » (Accompagnateur, T3-5)

Une autre activité de diffusion interne est *la diffusion de DVD sur des présentations du CDE*. Par exemple, une orthophoniste a offert des ateliers sur l'utilisation de trousse d'outils de stimulation langagière adressés aux éducateurs. Ces ateliers ont été enregistrés et rendus disponibles en format DVD afin que les éducateurs puissent les consulter ultérieurement. Ces ateliers ont été jugés suffisants par les éducateurs pour fournir les informations de base pour utiliser les trousse. De l'accompagnement par l'équipe permanente et l'orthophoniste a aussi été offert pour faciliter l'utilisation de la trousse dans la pratique.

Un an après la distribution des trousse d'outils, au temps de mesure 1, la majorité des éducateurs (66,6 %) avait peu consulté les DVD. Au temps de mesure 3, la plupart des éducateurs (65 %) les avaient consultés quelques fois ou souvent. Lors des entrevues, les DVD étaient considérés comme une activité utile par la plupart des répondants pour se mettre à jour sur l'utilisation des trousse d'outils, mais du point de vue des éducateurs interrogés, ils n'ont pas suffisamment de temps libre pour visionner les DVD.

À mi-chemin de la période d'analyse, *deux documents ont été diffusés à l'interne* : un dépliant portant sur l'intervention relationnelle et un document concernant les critères d'admissibilité et la rédaction du suivi d'activité dans le dossier de l'utilisateur. Le dépliant sur l'intervention relationnelle a été développé par un des comités de travail chercheurs-intervenants-gestionnaires. Il s'agit d'un court dépliant qui s'adresse aux éducateurs et est conçu afin d'expliquer l'intervention relationnelle. L'autre document vise à rappeler les pratiques administratives afin de structurer l'intervention relationnelle. Une forte majorité des éducateurs, soit 85 %, disent avoir consulté ces documents.

Les données issues des entrevues appuient la pertinence de cette activité en soutien à la stratégie d'application des connaissances. En effet, les éducateurs sont d'avis que la diffusion de documents écrits est essentielle pour soutenir d'autres activités d'application des connaissances. Les documents écrits deviennent une référence après la formation et ils peuvent être utilisés pour transférer la pratique aux autres éducateurs. Des éducateurs ont mentionné utiliser le dépliant sur l'intervention relationnelle pour la faire connaître à d'autres collègues ou à la clientèle.

Certains éducateurs ont mentionné que la documentation doit être brève et inspirante afin qu'elle puisse pallier le manque de temps nécessaire pour intégrer les connaissances dans leur pratique. Bien que les documents correspondent à ces critères, leurs effets sur la pratique sont toutefois demeurés mitigés : *« t'as de la belle documentation, mais quand t'as pas le temps d'intégrer, là, c'est impossible, t'appliqueras pas ça dans ta pratique de façon optimale. »* (Intervenants 1, T3-40). Les éducateurs semblent préférer consulter les accompagnateurs plutôt que les documents pour faciliter leur utilisation des connaissances. Une accompagnatrice témoigne de cette préférence en reconnaissant que *« la réalité c'est qu'ils ont lu [les documents] en diagonale, c'est correct. Je pense c'est des affaires plus minimes. Pour le support et soutien, numéro 1. Et ce n'était pas imposé, ce n'était pas une pression, les éducateurs le prenaient à bras ouvert. Ce n'était pas forcé. »* (Accompagnatrice, T1-3).

Il est à noter qu'il était prévu aussi de diffuser des informations à propos du CDE par le biais de l'intranet. Cependant, le projet de mettre en ligne les documents n'a pas eu lieu puisque la personne qui était responsable de ce projet a été attitrée à un autre projet dans le centre jeunesse.

En résumé, les activités de diffusion à l'interne ont en général été implantées comme prévu et elles ont été jugées utiles pour soutenir l'application des connaissances en diffusant des informations opérationnelles ou administratives. Bien que la plupart des acteurs aient consulté les documents diffusés en temps de mesure 3, ces activités n'ont

pas semblé efficaces pour assurer une utilisation des connaissances dans la pratique. Le manque de temps pour les lire assez en profondeur pour intégrer le contenu dans la pratique et une préférence pour l'accompagnement individuel sont les causes principales nommées par les répondants.

Activités de formation. Les activités de formation font parties des principales activités de soutien offertes aux éducateurs dans le cadre de la stratégie d'application des connaissances afin de favoriser l'appropriation des nouvelles pratiques de l'offre de services du CDE. Les différentes formations portent sur les outils et pratiques développés par le CDE :

- formation de trois jours sur l'intervention relationnelle avec le chercheur George Tarabulsy;
- courts ateliers sur les outils de stimulation langagière (inspirés du programme ALI) offerts par l'orthophoniste;
- courte formation pour chacun des outils d'évaluation du développement IMBDC, GED, ASQ;
- formation d'une journée sur les visites supervisées et;
- deux demi-journées d'ateliers en complémentarité à ces formations afin de revoir l'ensemble de ces outils.

Ces formations ont été offertes à plusieurs reprises pour permettre à tous les éducateurs de pouvoir y participer.

La très grande majorité des éducateurs (90% à 93.3%) ayant répondu au questionnaire ont participé à ces formations et à ces ateliers en temps de mesure 1 et 3. Lors de la modélisation de la stratégie d'application des connaissances, les responsables du CDE ont prévu offrir ces formations aux professionnels, aux gestionnaires et aux étudiants. On constate cependant que peu de gestionnaires ont participé à celles-ci (0 % en

temps de mesure 1 et 43 % en temps de mesure 3). Ceci s'expliquerait du fait que contrairement à ce qui était planifié, les responsables du CDE ont ajusté le tir en cours d'implantation en adressant ces activités plus spécifiquement aux éducateurs.

Les formations offertes dans le cadre du CDE sont en général appréciées par les éducateurs et sont perçues comme adaptées à leur réalité. Plusieurs sont d'avis que contrairement à d'autres formations, elles sont transmises par des personnes du milieu (chercheur associé au CDE, spécialiste en activité clinique, orthophoniste) et elles sont rattachées à l'offre de services du CDE, ce qui les aide à structurer et à adapter les connaissances dans leur pratique.

Une autre caractéristique appréciée des formations offertes dans le cadre du CDE est que tous les éducateurs ont reçu les mêmes formations. Le partage d'expérience et l'entraide dans l'application des connaissances étaient plus faciles puisque tous avaient suivi les mêmes formations. L'entraide entre les collègues est particulièrement importante pour les éducateurs qui ne travaillent pas souvent avec la clientèle concernée. Un éducateur témoigne qu'*«ils sont en panique, ces gens-là qui ont jamais fait de GED [grille d'évaluation du développement], oui, qui ont resté assis à faire une petite formation, mais qu'on se dit : " J'ai deux GED à faire. Comment qu'on fait ça? " C'est certain, on cogne à la porte de quelqu'un qui est habitué d'en faire, puis : " Tu peux-tu m'accompagner? " " Oui, je vais t'accompagner, on va le faire ensemble, puis tu vas voir, on va coter. " Parce qu'entre une formation puis le faire, c'est autre chose. »* (Intervenants 2, T1-12)

En résumé, plusieurs activités de formation ont été implantées pour faciliter l'appropriation des outils et des pratiques de la stratégie. Les éducateurs ont été les principaux acteurs à y prendre part, contrairement à ce qui était prévu dans la modélisation de la stratégie d'application des connaissances. Les formations ont été appréciées. Du point de vue des éducateurs elles étaient adaptées à leur réalité,

s'inscrivaient dans une offre de services partagée par tous leurs collègues et favorisaient l'entraide à partir d'une base commune.

Activités d'accompagnement. Tout comme les activités de formation, les activités d'accompagnement sont offertes pour aider les éducateurs à s'approprier les nouvelles pratiques de l'offre de services du CDE. Les activités d'accompagnement se déclinent sous les formes suivantes :

- groupes de soutien animés par un chercheur;
- groupes de soutien animés par une spécialiste en activité clinique;
- soutien individuel offert par une orthophoniste;
- soutien individuel offert par une spécialiste en activité clinique;
- soutien individuel offert par des éducateurs de l'équipe permanente du CDE.

Le déroulement de ces activités et leur pertinence sont détaillés dans les paragraphes suivants.

Les *groupes de soutien* sont réalisés à une fréquence d'un par mois pour les éducateurs afin de faire le suivi de la formation sur l'approche d'intervention relationnelle. Au troisième temps de mesure, 90 % des éducateurs avaient participé régulièrement à cette activité¹⁰. Lors de ces rencontres, quelques éducateurs présentent à leurs pairs un enregistrement vidéo d'une intervention basée sur les techniques de l'intervention relationnelle qu'ils ont réalisée avec leur clientèle. Leurs pairs et l'accompagnateur fournissent par la suite de la rétroaction pour les aider à améliorer leurs techniques.

Le *chercheur* qui animait ces groupes de soutien a été très apprécié par les éducateurs. Son savoir-être et son expérience de collaboration avec les centres jeunesse amenaient une relation égalitaire avec les éducateurs en reconnaissant l'importance du travail

¹⁰ Seules les données du temps de mesure 3 sont disponibles car les activités d'accompagnement n'ont pas été explicitement détaillées en temps de mesure 1 pour la collecte de données quantitatives (Annexe H).

d'éducateur. Ceci semble avoir favorisé la réceptivité des éducateurs envers l'application des connaissances transmises.

La *spécialiste en activité clinique* attirée aux éducateurs en réadaptation externe a pris l'initiative d'organiser d'autres groupes de soutien avec la même formule que ceux animés par le chercheur. On observe que plus de la moitié des éducateurs y a participé quelques fois ou souvent. Notons que ce groupe est adressé à un public plus restreint composé des éducateurs qui ont terminé les groupes de suivi avec le chercheur et qui utilisent l'intervention relationnelle. Ceci explique ce pourquoi la participation semble moins élevée que celle observée au sein du groupe animé par le chercheur.

Les gestionnaires et les éducateurs sont d'avis que *ces groupes de suivi de formation* permettent un perfectionnement et aident à mettre en pratique les enseignements sur l'intervention relationnelle. Autant en temps de mesure 1, 2 et 3, les groupes de soutien offrent une occasion aux éducateurs de partager leurs connaissances avec leurs collègues, obtenir des conseils personnalisés pour réajuster leur pratique et observer la pratique de leurs collègues. Par exemple, une éducatrice partage son expérience dans un groupe de soutien auquel elle a participé la semaine précédente :

« Fait que ça va me permettre de me réajuster quand je vais avoir à refaire ce type d'activité-là. Je vais y penser, je vais penser à ma position, comment que je place les choses, comment je prépare. Là, c'est comme si je l'avais fait pressé, puis d'habitude, je ne suis pas pressé quand je fais ça. Donc, le voir, voir mes collègues, en voir d'autres, ça permet de voir comment qu'on peut se réajuster. Donc, c'est bénéfique, là, pour bonifier notre pratique, là, c'est bénéfique. »
(Intervenants 2, T3-10)

La *forme de soutien individuel* la plus souvent utilisée par les éducateurs est celle offerte par l'orthophoniste associée au CDE. Elle offre du soutien sous forme de modelage aux éducateurs pour favoriser l'utilisation des outils de stimulation langagière. Elle les guide dans le choix des outils à utiliser auprès de leur clientèle et les accompagne lors d'une première rencontre d'intervention cognitivo-langagière avec un client. Au troisième temps de mesure, la majorité (70 %) des éducateurs ayant

répondu au questionnaire avaient consulté régulièrement l'orthophoniste. Cette forte participation peut être expliquée par le fait que l'accompagnement par l'orthophoniste est automatique à chaque première rencontre de stimulation langagière réalisée par un éducateur. Cette façon de procéder a été décidée lorsque l'orthophoniste a observé des erreurs dans la façon d'utiliser les outils.

La *spécialiste en activité clinique* offre aussi un *accompagnement individuel* auprès des éducateurs de la réadaptation externe en soutien à l'appropriation des nouvelles pratiques et des nouveaux outils du CDE. De par ses fonctions de soutien aux éducateurs en réadaptation externe, elle les dirige dans l'application de l'offre de services du CDE et elle répond à toutes leurs questions. Notons qu'une majorité des éducateurs rapportent avoir rarement (40%) ou jamais (25%) consulté la spécialiste en activité clinique. Cette faible participation est expliquée par la spécialiste en activité clinique par le fait que son accompagnement n'est pas offert de façon systématique comme celui de l'orthophoniste. Elle offre son soutien à ceux qui l'interpellent, mais certains préfèrent demander de l'aide à leurs collègues.

Une autre forme de *soutien individuel* pour les éducateurs en réadaptation externe est offerte par *les éducateurs de l'équipe permanente du CDE*. Ces intervenants ont été identifiés comme des agents multiplicateurs pour soutenir l'utilisation des outils et des pratiques du CDE par les éducateurs en réadaptation externe. Ce rôle leur a été attribué en raison de leur riche expérience antérieure pour intervenir auprès de cas plus complexes et à leur proximité avec les chercheurs dans les comités de travail.

Soulignons cependant que malgré cette mesure, la grande majorité des éducateurs externes (77 %) n'ont pas reçu de soutien ou très peu de la part de l'équipe permanente. Des gestionnaires et des éducateurs au temps de mesure 1 ont mentionné que les éducateurs en réadaptation externe ne connaissaient pas le rôle de cette équipe dans l'application des connaissances. Suite à ce constat, les éducateurs de l'équipe permanente ont effectué une tournée des lieux physiques pour rencontrer de façon

proactive les éducateurs externes. Cependant, les éducateurs en réadaptation externe ont mentionné que ce soutien est intervenu trop tard puisqu'ils n'en avaient plus besoin au moment où a eu lieu la tournée. Ce délai s'explique d'une part par le fait que les éducateurs de l'équipe permanente n'étaient pas prêts au début de l'implantation du projet pour accompagner les autres éducateurs.

Une autre explication mentionnée par la spécialiste en activité clinique de la faible utilisation de ce type de soutien est que les gestionnaires ont tendance à référer la clientèle qui demande l'utilisation des pratiques plus complexes à des éducateurs expérimentés plutôt qu'aux débutants. Ainsi les éducateurs qui ont à utiliser les pratiques plus complexes n'ont pas besoin d'accompagnement puisqu'ils sont déjà habiles avec celles-ci. Ceci a pour effet que les éducateurs qui ne maîtrisent pas ces pratiques et qui auraient alors eu besoin d'accompagnement pour utiliser ces pratiques ne le font pas. Ils ne demandent donc pas d'accompagnement, mais ils ne développent pas non plus de nouvelles compétences.

De façon générale, autant en temps de mesure 1 qu'en temps de mesure 3, les éducateurs ont témoigné d'une opinion favorable envers *les activités de soutien individuel*. Ils sont d'avis que lorsque l'accompagnement est réalisé par des personnes à l'intérieur de l'établissement ou qu'elles ont une bonne connaissance du milieu, cela facilite le soutien et l'utilisation des connaissances. Une présence de l'accompagnateur sur les lieux de l'intervention permet de répondre aux questions des éducateurs au moment même où elles se présentent. Un éducateur relate l'importance de la proximité de l'accompagnateur et de la continuité entre les formations et l'accompagnement :

« Ce que je constate, c'est que la personne qui a donné la formation, disons, elle est du Centre jeunesse ou un chercheur associé proche, proche, il y a plus de chances que [l'accompagnement], ça va se faire. Mais quand on a payé Madame Machin de Montréal, qui était super bonne, c'était bien intéressant, sa formation, mais après, elle, elle est repartie, puis là, toi, tu fais : "Ok, ouin!". Mais là, il y a une personne à qui on dit : "Oh, toi, tu travailles là-dessus, tu nous développes comment qu'on pourrait appliquer ça, tu nous reviens puis tu nous coaches". »
(Intervenants, T1-28)

Les activités d'accompagnement sont perçues comme complémentaires à la formation et favoriseraient davantage l'utilisation des connaissances qu'une formation ou une diffusion de document écrit. Cette activité permettrait entre autres de pallier le fait que les éducateurs n'ont pas toujours l'occasion de mettre en pratique les connaissances acquises dans les mois suivant la formation ou la diffusion du document. Un éducateur témoigne de l'importance d'avoir un accompagnateur disponible pour intégrer les connaissances dans sa pratique : « *Une chance qu'on a l'accompagnement puis on sait qui aller voir, parce que quand on les a pas souvent, quand on les utilise pas souvent, on revient, des fois, à la case départ. Là, oui, t'as beau avoir les documents, mais quand ça fait un an ou deux que tu les as eus, là, hey, m'as te dire que ça vient pas automatique dans ta tête.* » (Intervenants, T3-20).

En résumé, les activités d'accompagnement ont été considérées comme un incontournable pour compléter les formations et la diffusion de documents écrits. Elles ont permis aux éducateurs de se réajuster afin d'utiliser les pratiques et les outils de façon optimale. La proximité, la disponibilité et la synchronisation de l'accompagnement ont été essentielles pour que les éducateurs se réfèrent à la plupart des activités au moment où ils en ont besoin. Le soutien offert par les éducateurs de l'équipe permanente ne présentait cependant pas ces caractéristiques ce qui a diminué l'utilisation de cet accompagnement.

Atelier de travail ponctuel. Lors de la planification de la stratégie, un atelier de travail était prévu afin de documenter en concertation avec les éducateurs les pratiques existantes et de les jumeler avec une recension des meilleures pratiques. Les personnes responsables de la création du CDE étaient d'avis que les éducateurs avaient acquis depuis plusieurs années une riche expérience dans l'évaluation des habiletés parentales, pratique à appliquer dans le cadre de l'offre de services du CDE. Aux temps de mesure 1 et 2, le gestionnaire du CDE a indiqué que pour formaliser et partager cette pratique, quelques éducateurs de l'équipe permanente du CDE et de la réadaptation externe ont

participé à un atelier de travail afin de répondre à la question suivante : « Quels sont vos modèles d'intervention en évaluation d'habiletés parentales? ». Le document découlant de cette formalisation des pratiques était encore en production lors de la période de collecte de données, il n'a donc pas été possible de documenter davantage la pertinence et les retombées de cette activité.

Mécanisme d'audit avec rétroaction. Les responsables du CDE prévoyaient l'implantation d'un système informatique intégrant des marqueurs d'évolution pour produire des rapports d'activités et offrir une rétroaction du gestionnaire pour réajuster les pratiques des éducateurs. L'implantation de cette activité n'a pas été possible puisque le système informatique de l'organisation ne permet pas de produire ce type de rapport chaque mois. Il a cependant été possible pour le gestionnaire du CDE d'obtenir le nombre de pratiques réalisées par les éducateurs annuellement. Notons toutefois qu'aucune rétroaction n'a été donnée aux éducateurs.

Comités de travail chercheurs-intervenants-gestionnaires. Tel que prévu dans le cadre de la stratégie, la création et le pilotage de cinq comités de travail composés de chercheurs, d'intervenants et de gestionnaires ont été réalisés dès le démarrage du CDE. Les acteurs impliqués dans les comités sont principalement :

- des chercheurs spécialisés dans les axes de recherche des comités (sensibilité parentale (attachement), stimulation du développement de l'enfant, pratiques éducatives, préparation à l'école et protocoles d'évaluation);
- des éducateurs de l'équipe permanente du CDE;
- des intervenants sociaux;
- des personnels de soutien (ex. : orthophoniste, spécialiste en activité clinique);
- des agents de recherche qui animent les rencontres.

Ces comités de travail sont les pierres angulaires du développement de l'offre de services du CDE : ils représentent les mécanismes de collaboration avec la recherche et les mécanismes d'échange entre les acteurs impliqués dans le CDE.

La mise en place de comités de travail est le mécanisme principal de collaboration avec la recherche. Les comités de travail sont considérés par l'ensemble des répondants aux entrevues comme efficaces pour favoriser des échanges entre les chercheurs et les intervenants. Ces comités mettent à contribution les chercheurs à la fine pointe des connaissances pour éclairer, proposer et évaluer les meilleures pratiques à appliquer. Dans le cadre de ces comités, les chercheurs démontrent une ouverture à comprendre la réalité des intervenants et à réajuster leurs propositions d'outils et de pratiques à développer. Des intervenants et des éducateurs ont mentionné avoir été surpris de leur capacité d'influencer les chercheurs en ce sens. Un éducateur a bien illustré la collaboration entre les chercheurs et les intervenants lors d'un groupe de discussion :

« Moi, je suis sur un comité de préparation à l'école, puis ils essaient de trouver un outil pour évaluer les enfants 0-5 ans à la préparation à l'école. Puis c'est vraiment difficile de trouver un outil. Puis ce que les chercheurs proposaient, ils ont présenté un outil avec des rencontres, dix rencontres ou même plus, avec un questionnaire. Là, j'ai été en mesure de dire : "Écoutez, c'est vraiment difficile, notre clientèle, d'amener les parents à dix rencontres régulières. C'est pas faisable, il faudrait regarder d'autre chose." Puis bon, ils ont été à l'écoute. Là, je sais pas, j'ai pas la suite, mais ils ont été à l'écoute de ça. » (Intervenants, T1-60)

Cependant, les intervenants ont aussi perçu que les chercheurs n'ont pas toujours manifesté une bonne compréhension de la réalité du terrain. On rapporte par exemple à cet effet que le principal critère utilisé par les chercheurs pour proposer un programme est son efficacité. Tandis que d'autres critères sont considérés par le milieu pour choisir un programme, tels les ressources nécessaires à son fonctionnement et sa facilité d'implantation. Pour favoriser chez les deux groupes une compréhension commune, il est prévu au troisième temps de mesure que le directeur scientifique participe plus activement aux comités de travail pour orienter les chercheurs.

Il était aussi prévu que les comités de travail soient des mécanismes par lesquels tous les types d'acteurs impliqués dans le CDE peuvent contribuer au développement et à l'implantation de la stratégie d'application des connaissances. Les rencontres des comités de travail réunissent plusieurs types d'acteurs, leur offrant ainsi l'occasion de partager leurs connaissances relatives à l'offre de services du CDE. Tel que prévu, cette collaboration a permis une meilleure circulation de l'information et une considération de l'expertise des gens du terrain, plus particulièrement celle des éducateurs de l'équipe permanente. Les responsables du projet avaient alors accès à un portrait plus complet des travaux à faire et de la façon de les réaliser comparativement à un projet construit que par les directeurs. Un gestionnaire en réadaptation externe mentionne qu'« *impliquer les éducateurs dans les comités est génial, car c'est eux qui les utilisent et c'est eux les milieux placés pour dire ce qu'ils ont à dire. Ça crée quelque chose de plus collé aux besoins et à la réalité des enfants, à la base de l'intervention.* » (Gestionnaire en réadaptation externe, T3-25)

Relevons cependant que les éducateurs ne faisant pas partie d'un des comités de travail ne participent pas au développement des connaissances et à l'implantation de la stratégie. Conséquemment, certains éducateurs en réadaptation externe ont exprimé qu'ils ne se sentent pas parties prenantes du CDE. Un éducateur partage son impression qu'on recommence les pratiques à zéro avec le CDE puisque les pratiques des éducateurs en réadaptation externe ne sont pas intégrées :

« Participant : Eux [les éducateurs du CDE] ils ont mis ces choses en pratique, puis nous, on aurait voulu que ça arrive avant. Dès l'annonce de la fermeture des services, d'étudier ce qu'on faisait, puis après, d'associer les chercheurs tout de suite avec nous, ça aurait été l'idéal. [...] Parce que c'était comme si on était arrivé avec le Centre d'expertise, l'ouverture, puis là, on part à zéro. Ben là, non, il y avait quelque chose avant.

Participante : Moi, je me trouve chanceuse, parce que je suis un peu du côté de la recherche, mais je suis quand même beaucoup sur le terrain, j'ai un pied dans les deux. Mais je deale avec des chercheurs, je deale avec du monde du terrain.

Puis je trouve que les gens qui ont pas un pied dans les deux, des fois, ils ne comprennent pas.

Participant : Exact. » (Intervenants, T1-20)

De plus, on rapporte que l'absence de la participation des gestionnaires dans les comités a eu comme effet négatif que les travaux des comités sont ralentis par un manque d'orientation claire et un lent processus de prise de décision. Les éducateurs n'avaient pas toujours les connaissances nécessaires pour prendre des décisions opérationnelles par rapport aux propositions des chercheurs sur le terrain. Pour remédier à la situation, un coordonnateur des opérations s'impliquera dans tous les comités pour prendre des décisions directement dans les rencontres. Les chercheurs pourront alors ajuster plus rapidement leurs propositions avec ce qui est réaliste pour le milieu.

En conclusion, les comités de travail ont été, tels que planifiés, des mécanismes utiles pour favoriser la collaboration avec la recherche. Les échanges entre les éducateurs et les chercheurs ont permis d'adapter les outils et les pratiques de l'offre de services à la réalité du terrain. Les éducateurs utilisent les connaissances développées par les comités puisqu'elles leur paraissent pertinentes avec leur réalité. Cependant, contrairement à la planification initiale, les comités de travail n'ont pas impliqué l'ensemble des acteurs concernés par le CDE. L'absence des éducateurs en réadaptation externe à ces comités de travail a pu diminuer leur mobilisation dans le CDE tandis que l'absence des gestionnaires a affecté le processus de décisions dans les comités.

3.3.2 Analyse de l'atteinte des retombées

L'ensemble des résultats empiriques nous permet de dresser un portrait de l'implantation de la stratégie d'application des connaissances. Ce portrait jumelé aux résultats de l'échelle de mesure sur les retombées (Annexe I) met en lumière la façon

dont la logique d'action planifiée par les responsables du projet mène aux retombées attendues (Tableau 3.6). Rappelons que les objectifs de la stratégie d'application des connaissances sont de développer, d'implanter et de favoriser l'appropriation d'une offre de services basée sur les meilleures connaissances destinée à l'ensemble de la clientèle 0-5 ans et à leur famille du centre jeunesse.

Tableau 3.6. Objectifs, principes d'action mis en place et retombées observées de la stratégie d'application des connaissances

| Objectifs généraux | Principes d'action | Retombées observées | Degré d'importance des retombées ¹ |
|-------------------------------------|---|--|---|
| Développement des connaissances | Présence de mécanismes de collaboration avec la recherche | Pratiques basées sur les meilleures connaissances | + |
| | Implication des acteurs dans le développement | Interinfluence des acteurs dans le développement des connaissances | +/- |
| Appropriation des connaissances | Mise en place d'activités de diffusion des connaissances | Accès aux outils et pratiques développés | + |
| | Mise en place d'activités d'appropriation des connaissances | Appropriation des outils et des pratiques | +/- |
| | | Partage de connaissances entre les professionnels | + |
| | | Augmentation du sentiment de compétence | +/- |
| | | Structuration des pratiques | + |
| Implantation de l'offre de services | Mécanismes de communication | Déploiement d'une offre de services de qualité | + |
| | Suivi du déploiement de l'offre de services | | |
| | Soutien opérationnel : leadership et ressources Soutien stratégique du centre jeunesse | Amélioration de la satisfaction de la clientèle | + |

¹Note : Cotation du degré d'importance : + : Perception des répondants que la retombée a été observée dans le contexte; +/- : Perception des répondants que la retombée a été observée, mais avec certaines lacunes; - : Perception des répondants que la retombée n'a pas été observée.

3.3.2.1 Retombées relatives au développement des connaissances

Le développement d'une offre de services de qualité auprès des enfants 0-5 ans et leur famille a été réalisé par le biais de la collaboration avec la recherche et la participation active des acteurs. Par cette collaboration, il était attendu de développer des pratiques basées sur les connaissances expérientielles des intervenants et sur les connaissances scientifiques.

La mise en œuvre des comités de travail chercheurs-intervenants-gestionnaires a permis de favoriser l'interinfluence dans le développement des connaissances et des pratiques avec les échanges entre les chercheurs et les intervenants. En ce sens, 69 % des répondants étaient d'avis que dans la dernière année, des moyens avaient été mis en place pour leur permettre de réfléchir avec des chercheurs ou des intervenants à de nouvelles idées et innovations. Les comités de travail ont ainsi permis l'arrimage des connaissances des chercheurs et des intervenants lors des travaux de développement de l'offre de services.

Tel que discuté, les comités de travail n'ont cependant pas favorisé la participation de l'ensemble des intervenants et des gestionnaires. Au troisième temps de mesure, seulement la moitié des répondants à l'échelle de mesure sur les retombées affirment avoir participé à des échanges avec des chercheurs et des intervenants pour développer des connaissances et des pratiques. De plus, en temps de mesure 3, moins du tiers des répondants (31 %) ont participé régulièrement aux comités de travail.

Des connaissances pour bonifier l'offre de services offerte à la clientèle ont été développées lors des comités de travail, malgré l'absence de certains acteurs. Il s'agit principalement d'outils cliniques d'aide à l'intervention et des pratiques basées sur des approches spécifiques en stimulation du développement des enfants et en compétence parentale. Les participants aux comités de travail sont d'avis que le fait que les connaissances ont été considérées et partagées avec les chercheurs à augmenter leur pertinence en regard de la réalité du terrain. Les chercheurs ont eux aussi apporté un

éclairage qui facilite la prise de décisions. Le gestionnaire du CDE affirme qu'au : *« niveau de la qualité de ce qui est pris comme décision, dans les orientations, c'est réfléchi, c'est appuyé sur des données probantes, des données scientifiques. »* (Gestionnaire CDE, T2-32). Les chercheurs offrent une vision différente qui amène les intervenants à voir les choses différemment de leur réalité du terrain. En conséquence, la collaboration avec la recherche et la participation des acteurs ont permis de développer une offre de services basée sur des données probantes, mais aussi sur les connaissances accumulées depuis longtemps par certains intervenants.

3.3.2.2 Retombées relatives à l'appropriation des connaissances

L'appropriation par les éducateurs des connaissances développées par les comités de travail est essentielle pour favoriser l'implantation d'une offre de services de qualité. Des activités de diffusion ont été mises en œuvre pour donner accès aux connaissances et des activités d'appropriation ont favorisé par la suite leur appropriation.

Les activités de diffusion ont permis de favoriser l'accès à de meilleures connaissances, outils et pratiques pour 86 % des répondants au questionnaire. Les formations sont les principales activités pour transmettre les connaissances, les outils et les pratiques à appliquer. Dès le premier temps de mesure, autant les gestionnaires que les éducateurs ont mentionné lors des entrevues que les formations donnaient accès à de nouvelles connaissances sur la clientèle et sur des façons de les aider. Au deuxième et troisième temps de mesure, plusieurs ont fait mention que le CDE leur donnait plus d'accès à des outils validés :

« Quand j'étais à l'externe, des fois, j'avais l'impression que... c'étaient mes outils à moi, mais qui étaient comme pas validés, qui n'étaient comme pas... Fait que j'avais l'impression, des fois, de faire n'importe quoi, mais j'utilisais ce que moi, je pensais qui était bon puis c'était correct. Mais là, la vie professionnelle n'est plus pareille du tout. Quand on intervient sur un client, on intervient avec

quelque chose qui est précis... bien, oui, qui a été étudié, qui est précis puis on l'applique puis moi, je trouve ça merveilleux. » (Intervenants 2, T3-15)

Les activités d'appropriation des connaissances ont été mises en place par la suite pour soutenir les éducateurs dans l'intégration des nouveaux outils et pratiques dans leurs interventions. Au troisième temps de mesure, 81 % des répondants aux questionnaires affirment s'être approprié de nouvelles pratiques et de nouveaux outils. En ce sens, les éducateurs ont témoigné lors des entrevues que les activités d'accompagnement sont déterminantes pour favoriser une réelle appropriation des outils de l'offre de services. Ces activités complètent les formations et la diffusion de documents écrits en favorisant l'appropriation des connaissances diffusées. Certains perçoivent cependant qu'ils doivent encore bonifier leur pratique pour se sentir à l'aise. Ils mentionnent que seul le temps les rendra plus à l'aise, au fur et à mesure qu'ils mettront en pratique les connaissances par eux-mêmes auprès de leurs clients.

Le partage de connaissances entre les professionnels a aussi contribué à favoriser l'appropriation des connaissances. Il s'agit d'une retombée mentionnée à plusieurs reprises dans les entrevues. Selon les gestionnaires et les éducateurs, la stratégie d'application des connaissances a favorisé de l'entraide entre les éducateurs pour soutenir l'appropriation et l'utilisation des connaissances. Les formations ont permis aux éducateurs de développer un langage commun puisqu'ils ont tous suivi les mêmes formations, ce qui leur permet de discuter entre eux et de s'entraider lorsqu'ils ont de la difficulté à appliquer la connaissance. Les groupes de soutien procurent aussi aux éducateurs une occasion d'échanger et de s'entraider dans l'utilisation des connaissances. Il est également nommé au troisième temps de mesure que la collaboration entre les éducateurs et les intervenants psychosociaux s'est améliorée grâce à l'appropriation des nouvelles connaissances. Les éducateurs jugent avoir maintenant une intervention plus professionnelle. Cette compétence est reconnue par les autres professionnels, ce qui favorise l'interdisciplinarité. L'extrait suivant reflète cette nouvelle réalité par les éducateurs :

« Participant : Il y a une meilleure collaboration.

Participant : Puis eux autres, [les intervenants psychosociaux], maintenant, on est beaucoup plus en collaboration. Ils viennent... bien évidemment que nos programmes sont utiles. Donc, ils viennent nous consulter, ils viennent nous voir, ils viennent, ils appellent, ils font des demandes, ce qui, avant ça, les éducateurs externes travaillaient tout seuls.

Participant : Mais la vision change parce que là, maintenant, avec des outils comme ça, tu deviens un professionnel.

Participant : Oui, c'est ça.

Participant : Tu deviens un spécialiste, un professionnel des démarches puis là, la vision vient de changer. Là, je m'en vais consulter quelqu'un qui connaît une affaire que moi je ne connais pas, c'est un professionnel.

Participant : Oui, c'est ça. » (Intervenants 2, T3-57)

Au terme de la stratégie, 75 % des répondants en temps de mesure 3 affirment que leur sentiment de compétence professionnelle a augmenté. Certains éducateurs auraient cependant eu besoin de plus de temps d'appropriation et plus d'occasions pour mettre en pratique la nouvelle connaissance pour se sentir davantage compétents. Un éducateur témoigne en ce sens : *« Parce que si je prends tout d'avant, si je les prends tous en même temps, je prends ALI, je prends la [pratique d'intervention] relation[elle], je prends le GED, je prends le ASQ, je prends ci, je prends ça, ouf! Mais donne-moi un an puis après ça, j'apprendrai ALI. Donne-moi une autre année, après ça, t'sais, j'ai l'impression que ça m'en fait trop en même temps. » (Intervenants, T3-31).*

Bien que des efforts soient encore nécessaires pour améliorer l'appropriation des outils, 81 % des répondants aux questionnaires affirment que leurs pratiques d'intervention ou de gestion se sont améliorées. La structuration des pratiques est perçue comme un gage d'offre de services de qualité. Un chef de service explique au troisième temps de mesure que :

« la pratique a été complètement changée avec les outils. Les outils, mais aussi les commandes. Le GED ils n'ont pas eu le choix. Il y a des petites choses d'imposées là-dedans, mais des fois faut forcer pour ça change. Donc l'offre de

services est complètement différente. C'est sûr que ça a un impact direct sur les petits. Avec lesquels on fait des activités beaucoup plus formelles, par exemple au niveau langagier. On voit des changements chez ces enfants-là qui avant les éducateurs faisaient ce qu'ils pouvaient, mais les éducateurs n'étaient pas aussi guidés et tout ça. C'est sûr que ça a un impact direct aussi sur les clients. » (Gestionnaire équipe externe, T3-32).

Dès le premier temps de mesure, les gestionnaires sont d'avis que la pratique est réorganisée, systématisée et plus structurée. Les intervenants sont aussi d'avis que leur pratique est plus structurée et uniforme grâce aux outils. Les outils valident leur intuition en facilitant l'observation et la quantification des effets de leurs interventions. Un éducateur a fourni un exemple en ce sens par rapport à la stimulation du langage auprès d'un enfant :

« Moi, pour moi, quand je vois l'enfant toutes les semaines, il utilise 20, 25 mots. Puis là, on fait la grille puis je suis arrivé, c'était 160, le premier : "Voyons, ça se peut pas". Puis je doutais de mes parents au "boutte", je l'ai fait avec eux. Je me disais : "C'est sûr je vais me ramasser à 400 mots." Puis là, même après ça, en plus de douter des parents, je doutais de moi. (rires) Puis là, on a fait la deuxième grille, puis là, j'ai dit : "Ah! Oui." Parce que là, la deuxième grille, elle a confirmé une augmentation. Là, moi, je les connaissais douze semaines de plus, capable aussi de quantifier davantage, mieux cibler les faiblesses aussi, puis dire "bien oui, on s'en va par-là". » (Intervenants 1, T1-34).

Au troisième temps de mesure, les éducateurs jugent aussi que leur pratique s'est améliorée et qu'ils sont plus efficaces. Par exemple, des éducateurs jugent qu'ils se sentent plus outillés pour intervenir de manière efficace : *« Et moi, à présent dans mes dossiers, souvent, je vais utiliser le GED comme porte d'entrée. Moi, dans le sens que je vais baliser mon intervention en fonction de mon GED parce que je vais arriver à mon client [...], je vais déjà arriver avec quelque chose qui est ciblé : "Regardez, c'était ici que c'était plus difficile, bon, on va le travailler ensemble." »* (Intervenants 1, T3-14).

En ce sens, 80 % des éducateurs ayant répondu au questionnaire en temps de mesure 3 ont observé des effets positifs de leurs interventions sur la clientèle. Les éducateurs ont

mentionné que les outils appliqués leur permettent de mesurer concrètement les effets des pratiques sur la clientèle. Ils ont observé des effets sur la clientèle dès le premier temps de mesure et cette retombée a aussi été mentionnée en temps de mesure 3. Lors des entrevues, les éducateurs ont mentionné que les outils et leurs indicateurs permettent d'observer les effets de leur pratique, de réfléchir sur l'efficacité de leur pratique et d'augmenter leur confiance en leur intervention. En ce sens, 69 % des répondants au questionnaire considèrent que leur capacité de réfléchir sur l'efficacité et la qualité de leurs pratiques a augmenté.

3.3.2.3 Retombées relatives à l'implantation de l'offre de services

Le dernier objectif de la stratégie d'application des connaissances est d'implanter une offre de services de qualité dans le cadre du CDE. En ce sens, 92 % des répondants affirment avoir observé que l'offre de services est de meilleure qualité en regard des besoins de la clientèle. Malgré des lacunes dans le suivi du déploiement et la diffusion des informations de l'offre de services, déjà au premier temps de mesure les éducateurs étaient d'avis que l'offre de services s'était améliorée. Au deuxième temps de mesure, les gestionnaires ont exprimé qu'elle était plus définie et qu'il y avait une meilleure communication par rapport aux services. Une accompagnatrice explique que : *« la communication est de mieux en mieux effectuée, donc, les gens savent plus. C'est sûr qu'il y a encore des ratés, là, on est dans le comment écrire la note dans 'PIJ'. Mais c'est ça, l'information est plus connue, les processus sont mieux définis, on sait plus quoi faire dans les situations, les gens voient l'importance puis l'impact d'utiliser l'intervention relationnelle, le bienfait pour la clientèle. »* (Accompagnateur, T2-22). Au troisième temps de mesure, les gestionnaires renchérissent sur la qualité de l'offre de services en mentionnant que l'offre de services est bonifiée et que les outils permettent de baser l'intervention sur des données cliniques. Un gestionnaire d'équipe externe témoigne sur l'amélioration de l'offre de services :

« Il y a une offre de services qui est plus grande au niveau plus particulièrement de la réadaptation. Ça permet de structurer, de travailler les choses que, pas qu'on ne voyait pas nécessairement, mais qu'on ne travaillait pas comme ça. Au niveau langagier entre autres. Relationnel aussi, c'est sûr. Si ce n'est que des outils disponibles, des trousse de stimulation, des ci, des ça, c'est comme tu as vraiment un endroit centralisé où les éducatrices, plus particulièrement, ça pourrait être intervenant aussi, peuvent référer pour bonifier leur travail et tout ça. » (Gestionnaire équipe externe, T3-8)

3.3.3 Conclusion

En conclusion, la stratégie d'application des connaissances a été implantée en grande partie en conformité avec les principes d'action planifiés par les responsables du projet. Les principales activités de développement, de diffusion et d'appropriation des connaissances ont été implantées comme prévu avec des ressources suffisantes. La majorité des éducateurs ont participé aux activités qui visaient leur appropriation des connaissances. Si la plupart des retombées attendues ont été observées, des difficultés avec certaines composantes de la stratégie ont nui à l'atteinte de trois retombées en particulier. Contrairement à ce qui était attendu dans la planification de la stratégie, les gestionnaires et les éducateurs en réadaptation externe n'ont pas été impliqués dans les comités de travail. Ceci a limité l'influence de l'ensemble des acteurs dans le développement des connaissances. D'autre part, un manque de temps et d'opportunité d'utiliser les connaissances a posé obstacle à l'appropriation des connaissances et a nui au sentiment de compétence des éducateurs.

3.4 Description de la contribution des facteurs contextuels dans l'implantation et l'atteinte des retombées

Après avoir dressé un portrait de l'implantation de la stratégie d'application des connaissances du CDE suite à une analyse théorique et empirique, nous décrivons dans cette section comment les facteurs individuels et organisationnels ont contribué à cette implantation et à l'atteinte des retombées. Plus spécifiquement nous examinons ici la contribution de ces facteurs dans l'efficacité des mécanismes de soutien et de communication, la qualité de la mise en œuvre des activités d'application des connaissances ainsi que la participation des éducateurs.

3.4.1 Leadership et mécanismes de soutien et de communication

La contribution du leadership a été étudiée avec l'aide du modèle de Quinn et al. (2007) (Tableau 1.2) afin de décrire les actions réalisées par les dirigeants des différents paliers hiérarchiques dans la stratégie d'application des connaissances. Les gestionnaires et les directeurs ont exercé une influence importante en matière de communication et de soutien opérationnel et stratégique (Tableau 3.7). L'influence de leurs différents rôles sur l'efficacité des mécanismes de soutien et de communication est détaillée dans les paragraphes suivants.

Tableau 3.7. Synthèse des rôles exercés dans le soutien et la communication des principaux acteurs selon leur palier hiérarchique, type de leadership et efficacité perçue

| Paliers hiérarchiques | Rôle exercé dans le soutien et la communication | | Rôles de leadership¹ | Efficacité² |
|---|--|---|---|-------------------------------|
| Directeurs | Soutien stratégique | Transmettre les orientations de l'organisation par le biais du comité d'implantation | Directeur | +/- |
| | Communication | Transmettre leur vision du CDE à l'ensemble de l'organisation afin de les mobiliser | Facilitateur | +/- |
| Gestionnaire du CDE | Communication | Planification de la stratégie de communication | Facilitateur | +/- |
| | | Réalisation des activités de diffusion interne et externe afin de mobiliser les acteurs | Facilitateur | + |
| Gestionnaires des équipes de réadaptation externe | Soutien opérationnel | Soutien des éducateurs dans leur participation aux activités d'application des connaissances et dans leur utilisation des connaissances | Coordonnateur Moniteur Producteur | +/- |

¹ Selon le modèle de Quinn et al. (2007) (Tableau 1.2)

² Note : Cotation de l'efficacité : + : Perception des acteurs que leur rôle de soutien et de communication est efficace dans le contexte; +/- : Perception des acteurs que leur de soutien et de communication est efficace, mais avec certaines lacunes; - : Perception des acteurs que leur rôle de soutien et de communication n'est pas efficace.

3.4.1.1 Rôles de la direction

Un premier rôle exercé par la direction est d'orienter les travaux du CDE avec les directives du centre jeunesse, ce qu'on peut associer au rôle de *directeur* dans le modèle de Quinn et al. (2007). Ce rôle de soutien stratégique est exercé par le biais du comité d'implantation, comité créé dès le début du CDE et composé de membres de trois directions administratives (clientèle, développement professionnel et scientifique). Le comité a pour responsabilité de prendre des décisions stratégiques concernant le développement du CDE et l'implantation de la stratégie d'application des connaissances. À cette fin, les membres du comité se rencontrent une fois tous les quatre mois et ils transmettent par la suite les orientations et les alignements stratégiques au comité opérationnel. Un des directeurs affirme travailler avec le comité opérationnel pour s'assurer de répondre aux questions suivantes : *« comment toute cette offre de services-là s'amalgame avec les opérations sur le terrain, comment on réussit à bien rendre le service dans les délais requis, est-ce qu'on rencontre notre mandat, est-ce qu'on rencontre nos échéanciers en termes de services, etc. »* (Directrice, T1-12).

On relève cependant, au temps de mesure 3, que la disponibilité des directeurs n'était pas suffisante pour assurer une fluidité dans les processus décisionnels avec le comité opérationnel. La difficulté à coordonner les agendas entre les membres du comité d'implantation a eu comme impact de diminuer le nombre de rencontres du comité. En conséquence, le comité opérationnel a dû mettre en place certaines opérations sans l'aval du comité d'implantation. Ces opérations se sont révélées en incohérence avec l'orientation du centre jeunesse. Le comité d'implantation a dû alors mettre un frein à ces opérations afin de faire respecter les orientations organisationnelles.

La direction administrative s'est aussi donné comme rôle de transmettre sa vision du CDE à l'ensemble de l'organisation. Les directeurs étaient très impliqués dès le début de la création du CDE. Ceux-ci partageait une vision précise du projet, tout en sachant

qu'elle pouvait être complexe pour les autres membres de l'organisation. La direction a alors exercé un rôle de *facilitateur* pour mobiliser les acteurs autour du projet, plus spécifiquement pour assurer la cohérence des actions lors de l'implantation (temps de mesure 1 et 2) ainsi que l'application de l'offre de services selon leurs orientations (temps de mesure 3).

Bien qu'impliqués dans de nombreuses activités visant à présenter et partager leur vision du CDE, les directeurs relèvent que celle-ci est demeurée imprécise pour les autres membres de l'organisation. Un des directeurs juge que plus de communication aurait été nécessaire afin de partager leur vision, mais le manque de temps en dehors des opérations les a limités sur ce plan. L'extrait suivant explique bien le défi qu'a rencontré la direction sur le plan de la communication autour du CDE lors de son implantation :

« [Une directrice] et moi, quand on s'est mise à penser à toute la dimension que le développement pouvait prendre, dans le cadre d'un centre d'expertise comme institut universitaire, on l'a vu gros comme ça. Et je pense qu'on était sur la même longueur d'onde elle et moi, on a vu tout le potentiel que ça avait, mais en même temps, ce qu'on s'est rendu compte, c'est ce qu'on l'avait dans notre tête et qu'on l'avait mâché depuis longtemps. Les gens autour de nous n'étaient pas au même niveau, alors ça, il a fallu beaucoup d'exercice de présentation, de partage de vision et on s'est rendu compte que ça pouvait être flou pour les gens. Alors ça on a travaillé fort là-dessus sauf qu'on savait que même après une présentation les gens n'étaient pas nécessairement encore toujours bien au diapason. C'est sûr que là-dessus c'est des choses avec lesquelles on aurait aimé investir davantage. Faire connaître plus largement au centre jeunesse, qu'est-ce qu'on fait là, au niveau de la communication, plan de communication. Ce n'est pas qu'on ne voyait pas ce qui avait à faire, mais c'est sûr que ça demande du temps parce que ça, c'est en dehors des opérations. » (Directrice, T1-3)

Les rôles de *directeur* et de *facilitateur* exercés par la direction sont essentiels dans l'implantation d'une stratégie d'application des connaissances. Ces rôles phares permettent de diriger et mobiliser l'ensemble du personnel dans la bonne direction pour obtenir les retombées attendues. Il semble cependant que les directeurs administratifs

n'ont pas été les acteurs les mieux placés pour accomplir ces rôles. Les nombreuses responsabilités associées à leur position hiérarchique leur occasionnent un horaire très chargé, ce qui a nui aux opérations. C'est pourquoi il est prévu de relayer le rôle de *directeur* au coordonnateur des opérations qui est plus près des gestionnaires et des éducateurs. Plus précisément, une restructuration des paliers hiérarchiques (Figure 3.6) a été préalablement effectuée afin de permettre au coordonnateur de soutenir le gestionnaire du CDE dans l'opérationnalisation de l'offre de services. La position hiérarchique du coordonnateur permettra de tenir compte à la fois des orientations stratégiques de la direction, mais aussi de la réalité des gestionnaires et des éducateurs. Ce correctif permettra au comité opérationnel de recevoir les orientations organisationnelles plus rapidement et ainsi éviter les ralentissements dans les prises de décisions dus à l'horaire chargé des directeurs.

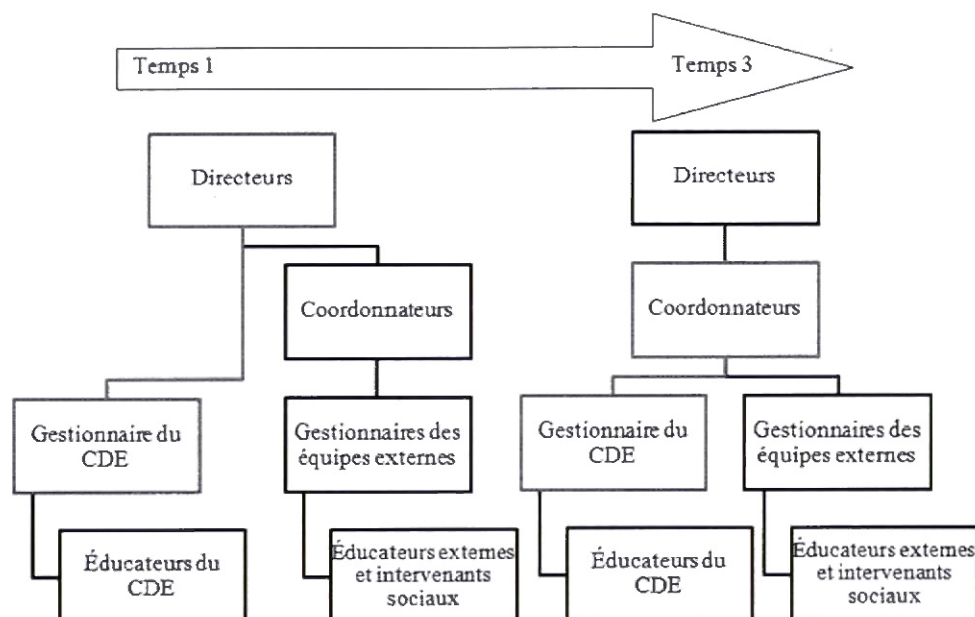


Figure 3.6. Restructuration des paliers hiérarchiques impliqués dans le soutien opérationnel et stratégique

Malgré les difficultés relevées sur les rôles de la direction, l'ensemble des participants interrogés dans le cadre de l'étude était unanime sur l'importance de l'appui stratégique du centre jeunesse dans l'implantation du CDE. Sans le soutien stratégique de la direction, il aurait été très difficile d'obtenir les ressources nécessaires à l'implantation de la stratégie d'application des connaissances. En effet, bien qu'ils aient été confrontés à des compressions budgétaires, les directeurs ont mis en œuvre des mesures afin de libérer les employés de leur charge de travail habituelle. Ils pouvaient alors participer aux activités d'application des connaissances, comme les comités de travail et les formations. Par exemple, un dégagement de trois jours est octroyé aux éducateurs pour participer aux formations et aux groupes de soutien reliés à l'intervention relationnelle. La direction administrative était donc très importante au début du projet lorsqu'elle a donné son aval pour que la création du CDE soit réalisée en fonction des orientations du centre jeunesse et qu'elle a alloué les ressources en conséquence.

3.4.1.2 Rôles du gestionnaire du CDE

Le gestionnaire du CDE a un rôle important de *facilitateur* qui influence la communication relative au CDE et la stratégie d'application des connaissances. Il valorise dès le début de l'implantation la circulation de l'information sur le déploiement de l'offre de services entre tous les acteurs impliqués.

Pour amorcer la stratégie de communication, le gestionnaire du CDE a réalisé au début du projet une carte de la configuration des acteurs concernés par l'offre de services. Cette carte dresse un portrait de la configuration des acteurs dans l'établissement et de leur implication auprès des différents points de services. Partant de ce portrait, plusieurs mécanismes de communication ont été mis en place au cours de l'implantation du CDE. Des activités de diffusion interne auprès de gestionnaires, nouveaux employés, intervenants sociaux, spécialistes aux activités cliniques et mentors ainsi que de diffusion externe auprès de la magistrature ont été réalisées afin de faire connaître la

programmation de l'offre de services du CDE. Des tournées ont aussi été réalisées annuellement auprès des équipes des éducateurs externes pour expliquer la pertinence des outils cliniques qui leur sont offerts et leur remémorer le sens du projet « *d'où on part, où on est rendu et où on s'en va* » (Gestionnaire CDE, T3-2). Ces activités ont été réalisées par le gestionnaire du CDE, sauf au troisième temps de mesure où il a confié à son équipe d'éducateurs la responsabilité d'effectuer cette tournée des équipes.

La qualité de la communication est cependant jugée insuffisante par les répondants. En effet on observe en temps de mesure 1 que des intervenants sociaux, des éducateurs et des gestionnaires ne connaissent pas bien l'offre de services du CDE et leur rôle à l'intérieur de celle-ci. Lors du troisième temps de mesure, ce ne sont pas encore tous les éducateurs qui peuvent identifier le type de soutien disponible et la façon d'appliquer les pratiques transférées.

Du point de vue de la directrice et d'une gestionnaire d'équipe externe, ceci pourrait s'expliquer du fait que les informations opérationnelles sur la stratégie d'application des connaissances ont été transmises de façon trop générale sans impliquer les gestionnaires. La restructuration des paliers hiérarchiques (Figure 3.6) permet au gestionnaire du CDE de côtoyer plus régulièrement une partie des gestionnaires via leur comité de gestion, ce qui facilite la communication formelle et informelle avec eux. Il a alors été observé chez les gestionnaires qu'il côtoie dans ces comités qu'ils détenaient une meilleure qualité d'information sur la stratégie comparativement à ceux qu'il côtoie moins régulièrement.

Outre la structure des paliers hiérarchiques, plusieurs causes ont aussi été nommées pour expliquer les difficultés liées à la communication. Des éducateurs ont mentionné que l'absence de leur spécialiste en activité clinique pendant un an aurait nui à la communication puisqu'elle est la personne de référence habituelle. De plus, le roulement des chefs de service fait en sorte que certains gestionnaires ont une moins bonne connaissance de la stratégie d'application des connaissances ce qui nuit à son

implantation. Enfin, il était prévu en temps de mesure 2 d'offrir une plateforme d'information sur l'intranet adressée aux différents acteurs impliqués dans le projet. Cependant, au troisième temps de mesure, ce projet a été suspendu, suite au transfert de la personne responsable à un autre projet.

Le gestionnaire du CDE juge que son rôle de *facilitateur* par le biais d'activités de diffusion est essentiel pour mobiliser les acteurs dans la stratégie, mettre à jour leurs connaissances sur le CDE et faire un suivi du déploiement de l'offre de services. De son point de vue, ces activités ont permis par exemple de rappeler aux éducateurs que leurs pratiques actuelles ont été intégrées dans le développement des connaissances du CDE.

En somme, malgré des efforts manifestes par le gestionnaire du CDE dès le début de projet pour planifier une communication de qualité en définissant bien les cibles, l'intensité des communications n'était pas assez élevée pour informer adéquatement les gestionnaires et les intervenants sociaux. Une restructuration des paliers hiérarchiques a été effectuée afin que le gestionnaire du CDE puisse augmenter la communication formelle et informelle avec la plupart des gestionnaires. Suite à cette mesure, on constate chez les gestionnaires une meilleure connaissance de leur rôle dans la stratégie d'application des connaissances. Il semble essentiel que le gestionnaire qui exerce le rôle de *facilitateur* ait une proximité suffisante avec les acteurs visés afin d'assurer une intensité de communication suffisante.

3.4.1.3 Rôles des gestionnaires des équipes externes

L'influence des gestionnaires des équipes externes se traduit en rôles de *producteur*, *coordonnateur* et *moniteur*. Ils ont exercé ces rôles pour offrir du soutien opérationnel dans la stratégie d'application des connaissances.

Selon la description des éducateurs, les gestionnaires exercent principalement un rôle de *coordonnateur*. Par l'exercice de ce rôle ils coordonnent les actions de leur équipe afin d'assurer que les éducateurs participent aux activités d'application des connaissances. Ils coordonnent également le travail des éducateurs pour qu'ils puissent avoir un horaire allégé et la clientèle visée pour utiliser les connaissances acquises. Les gestionnaires ont aussi un rôle de *moniteur* qui consiste à recevoir et à organiser l'information. Les gestionnaires exercent ce rôle en rappelant aux éducateurs l'importance d'utiliser les connaissances relatives à l'offre de services et ils s'assurent qu'ils détiennent toutes les informations opérationnelles relatives à la stratégie d'application des connaissances (objectifs, trajectoire de services, activités d'application des connaissances possibles...). Enfin, le rôle de *producteur* consiste à soutenir les éducateurs dans l'utilisation des connaissances et à leur démontrer que ce n'est pas une surcharge de travail, mais une occasion d'améliorer leur pratique.

Du point de vue des répondants, les gestionnaires, par ces rôles, favorisent une plus grande réceptivité chez les éducateurs envers la stratégie d'application des connaissances. Cet extrait d'entrevue illustre comment les rôles de *producteur* et de *moniteur* contribuent à l'utilisation des connaissances par les éducateurs de l'équipe externe :

« I : OK. Puis comment pensez-vous que ces deux rôles-là ont pu affecter la mise en place du centre d'expertise? Ou la mise en place des activités? »

P : Ben, je pense que ça favorise que les gens s'inscrivent positivement face à ces outils-là, à ces services-là, même si c'est un surplus. Pas tomber dans le surplus, mais bien dans l'utilité puis dans l'intérêt des enfants puis tout ça. Je pense que ça fait en sorte que, je dirais que ça fait boule de neige positive, plutôt que boule de neige négative. » (Gestionnaire équipe externe, T2-15)

De plus, la proximité des gestionnaires auprès des éducateurs aiderait ceux-ci à déceler plus facilement un écart d'exécution dans la mise en pratique des apprentissages ou une méconnaissance. Ils peuvent dès lors diriger les éducateurs vers une activité

d'application des connaissances pour les aider dans l'utilisation de la pratique, comme l'accompagnement par les éducateurs de l'équipe permanente.

Notons cependant, au premier temps de mesure, des lacunes dans le degré d'appropriation de la stratégie d'application des connaissances chez les gestionnaires qui ont eu pour effet de diminuer leur capacité à exercer leur rôle de soutien auprès des éducateurs. Ce manque de soutien a mené à une mauvaise utilisation par les éducateurs de certaines pratiques. Par exemple, il était attendu que les éducateurs inscrivent leurs interventions dans un système informatique. Bien que l'information concernant cette procédure ait été transmise dans un comité de gestion et qu'elle figure dans un document explicatif, on observe que les gestionnaires n'ont pas retenu l'information et ne l'ont pas transmise à leurs éducateurs.

Certains éducateurs rapportent prendre les devants pour obtenir les informations opérationnelles de la stratégie lorsque leurs gestionnaires ne sont pas à jour. Une éducatrice témoigne qu'elle informe son gestionnaire quand il n'est pas au courant des informations concernant sa pratique :

« Moi, mon gestionnaire, je peux pas te dire qu'il est très à jour. Je pense que c'est une personne qui essaye, comment dire, je pense qu'ils sont plafonnés eux autres aussi. Ils en ont, là. Avant qu'ils soient au courant de tous nos 0-5 ans qu'est-ce qui se passe. Eh, pas sûre, pas sûre. Je pense quand t'es un peu éloigné, comme nous, [nom d'une ville], puis que tu fais pas partie du Centre d'expertise ou des choses comme ça, tu peux pas être au courant de tout, c'est impossible, là. Fait que souvent, on est une source d'information pour notre chef, nous autres. » (Intervenants 1, T3-51)

Il semble donc que les éducateurs obtiennent aussi les informations opérationnelles lors d'autres activités comme la tournée des équipes ou les formations.

3.4.1.4 Conclusion

Les rôles des directeurs et des gestionnaires influencent la façon dont la stratégie est soutenue et communiquée. En exerçant les rôles de *directeur*, de *facilitateur*, de *producteur*, de *moniteur* et de *coordonnateur*, les gestionnaires soutiennent l'implantation et l'utilisation des connaissances. Il s'avère important que leurs rôles soient cohérents avec leurs responsabilités et leur position hiérarchique afin d'assurer une communication de qualité et un soutien adéquat de la stratégie d'application des connaissances.

3.4.2 Culture organisationnelle et mise en œuvre des activités

La contribution de la culture organisationnelle a principalement été observée dans la mise en œuvre des activités d'application des connaissances. La comparaison des cultures organisationnelles du centre jeunesse et du CDE telles que perçues par les participants permet de mieux comprendre comment celles-ci exercent un rôle dans la mise en œuvre des activités d'application des connaissances.

Les résultats aux questionnaires *OCAI* (temps de mesure 1; temps de mesure 3) permettent de dresser un portrait de la culture du CDE et du centre jeunesse telle que perçue par les répondants (Tableau 3.8). Les résultats ont peu varié entre le temps de mesure 1 et le temps de mesure 3, ce qui suggère une stabilité de la culture organisationnelle telle que perçue par les répondants au cours de cette période.

Tableau 3.8. Types de culture organisationnelle du centre d'expertise et du centre jeunesse perçus par les répondants aux questionnaires temps de mesure 1 (n=27) et temps de mesure 3 (n=31)

| Type de culture | | Centre d'expertise | | Centre jeunesse | |
|-----------------|------------|--------------------|---------|-----------------|---------|
| | | Temps 1 | Temps 3 | Temps 1 | Temps 3 |
| Groupe | <i>M</i> | 31,5 | 31,4 | 25,1 | 26,0 |
| | <i>E-T</i> | 16,6 | 14,4 | 13,9 | 12,5 |
| Développement | <i>M</i> | 27,7 | 26,6 | 20,2 | 22,3 |
| | <i>E-T</i> | 15,2 | 11 | 12,1 | 10,4 |
| Hiérarchique | <i>M</i> | 24,2 | 21,3 | 30,3 | 27,2 |
| | <i>E-T</i> | 14,8 | 10,7 | 14,4 | 12,7 |
| Rationnelle | <i>M</i> | 16,7 | 20,7 | 24,4 | 24,4 |
| | <i>E-T</i> | 12,4 | 10,3 | 15 | 10,6 |

Note. Les moyennes peuvent se situer entre 0 à 100 et elles représentent un pourcentage sur 100.

Les résultats sur la culture organisationnelle du centre jeunesse montrent que les membres de l'organisation perçoivent un portrait assez équilibré dans lequel il y a une prédominance pour la culture hiérarchique (30,3; 27,2). En contrepartie la culture de développement (20,2; 22,3) est la moins présente. Ces résultats suggèrent une prédominance des cultures qui valorisent le contrôle, la bonne coordination des ressources, l'uniformité et la stabilité de l'organisation.

Bien que le CDE soit imbriqué dans le centre jeunesse, il est intéressant de constater que les répondants au questionnaire perçoivent différemment les valeurs prioritaires qui composent la culture du CDE (Figure 3.7). La culture de groupe (31,5; 31,4) et la culture de développement (27,7; 26,6) sont prédominantes au CDE selon la perception des répondants aux questionnaires *OCAI*. Contrairement à la culture perçue du centre jeunesse, la culture hiérarchique (24,2; 21,3) et la culture rationnelle (16,7; 20,7) sont moins présentes. Ces résultats suggèrent que les répondants perçoivent que le CDE met

davantage l'accent sur les ressources humaines, la collaboration, le développement du potentiel des employés et l'engagement.

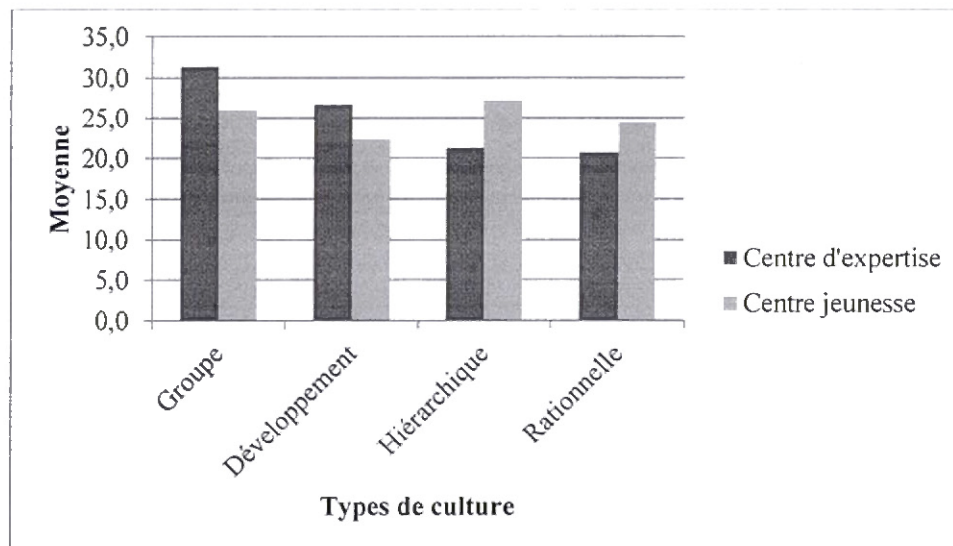


Figure 3.7. Comparaison de la perception des répondants de la culture organisationnelle du CDE et du centre jeunesse au temps de mesure 3

Les entrevues individuelles et de groupe ont permis d'illustrer la contribution de la culture organisationnelle dans la mise œuvre des activités de la stratégie du CDE. Ainsi, d'une part, les données qualitatives recueillies dans le cadre des entretiens montrent que les comités de travail chercheurs-intervenants-gestionnaires reflètent la culture de *groupe* et de *développement* du CDE. Les comités de travail sont perçus par les répondants comme représentant une culture de *développement* puisqu'ils favorisent la collaboration avec la recherche et les chercheurs sont impliqués pour apporter de nouvelles idées. Une ouverture à la nouveauté et à l'essai-erreur est également présente dans le développement des pratiques. Les comités de travail sont aussi en cohérence avec la culture de *groupe* puisqu'ils impliquent beaucoup d'acteurs du terrain et leur expertise est considérée. Il est mentionné que le travail en concertation, la collaboration

et le partenariat ont été valorisés dans l'implantation de ce projet grâce aux comités de travail.

D'autre part, il est mentionné par les répondants en temps de mesure 3 que la culture du centre jeunesse perçue comme *hiérarchique* et *rationnelle* influence la mise en œuvre des activités d'application des connaissances. Les nouvelles pratiques innovantes, une fois développées par les comités de travail, sont intégrées et structurées dans la trajectoire de services du CDE et du centre jeunesse. Des éducateurs ont exprimé ressentir par la suite une obligation à les utiliser puisqu'elles sont partie intégrante de l'offre de services dans laquelle ils interviennent. À l'instar d'une culture *hiérarchique*, l'uniformisation des pratiques à travers l'offre de services est valorisée. Les activités visant l'appropriation des connaissances, telles que les formations et l'accompagnement, vont dans ce sens. Ces activités sont implantées pour aider les éducateurs à appliquer les connaissances développées par les comités comme elles se doivent. Un exemple déjà mentionné à cet effet est l'accompagnement par l'orthophoniste qui est obligatoire à toutes les premières applications de la pratique par les éducateurs. Ces activités sont mises en place par la direction pour atteindre des résultats, c'est-à-dire d'offrir des services de qualité, ce qui s'inscrit dans une culture *rationnelle*. Un éducateur témoigne de cette perspective : « *Moi, je pense que le fait qu'ils veuillent des résultats, ils vont s'organiser pour qu'on les atteigne... En participant, en ayant les formations, bien, les résultats risquent plus d'être atteints.* » (Intervenants 2, T3-39).

La contribution de la culture organisationnelle dans la mise en œuvre des activités d'application des connaissances a eu des retombées mitigées. La contribution de la culture de *groupe* et de *développement* du CDE dans la mise en œuvre des comités de travail a permis d'impliquer des acteurs de différents paliers hiérarchiques afin de développer des connaissances utiles pour la pratique. Selon un gestionnaire en

réadaptation externe, les valeurs de partenariat et d'inclusion ont augmenté la réceptivité envers l'utilisation des connaissances :

« Il y a beaucoup de monde qui a été impliqué dans la mise en place dans les sous-comités. Donc, moi à mon sens, ça, c'est un élément très favorisant. Ça ne s'est pas décidé par la direction et il a fallu qu'on descende ça et qu'on dise au monde "ça, c'est super, vous aller aimer ça là et envoyez et go". Non ça été bâti avec les pairs, avec les gens qui connaissaient ça, qui étaient sur le terrain qui savaient c'est quoi qu'ils avaient besoin. » (Gestionnaire en réadaptation externe, T1-15)

En contrepartie, la culture *hiérarchique* et *rationnelle* du centre jeunesse a inscrit l'application de ces connaissances dans une structure plus rigide et moins inclusive. Les difficultés de communication relatives au CDE et la faible implication des éducateurs externes dans les comités alimentent l'impression pour certains éducateurs de se faire imposer les activités d'application des connaissances sans égard à leur bagage professionnel, comme en témoigne cet éducateur :

« Moi, j'ai posé la question à ma chef de service, en disant : "D'où ça vient, la commande de quelle sorte de formation qu'on va recevoir?" Parce que justement, on a reçu des formations qu'on se pose la question : "Là, c'est-tu pertinent? C'est-tu pas pertinent? Pourquoi? Qui qui décide ça, là?". Il y aurait peut-être quelque chose dans le transfert des connaissances de venir se rallier à la pratique, puis de regarder nos besoins, pour savoir qu'est-ce qu'on a besoin comme formation. Puis on n'était pas tous au même niveau, au niveau de l'équipe, han? » (Intervenants 1, T1-29)

La culture *hiérarchique* et *rationnelle* du centre jeunesse a cependant permis de rendre l'offre de services de meilleure qualité. Le gestionnaire du CDE explique *« qu'avant, on y allait avec notre gros bon sens, maintenant on a une façon de travailler qui est structurée, qui est encadrée, il y a beaucoup d'accompagnement avec le tourbillon de personnel qu'on a, ça prenait une structure de [spécialistes en activité clinique]. »* (Gestionnaire du CDE, T3-32).

En conclusion, les cultures organisationnelles du CDE et celle du centre jeunesse, telles que perçues par les répondants, ont contribué chacune à leur façon dans la mise en œuvre des activités d'application des connaissances. Le cœur du développement des connaissances réalisé par le biais des comités de travail du CDE incarne les valeurs de groupe et d'innovation. L'application de ces connaissances par le biais des formations et de l'accompagnement s'est réalisée dans un centre jeunesse qui valorise la conformité et l'atteinte de résultats. Comme les activités de diffusion interne ont été insuffisantes pour assurer une bonne communication sur le CDE, certains éducateurs ont perçu qu'ils se sont fait imposer ces activités sans égard à leur bagage professionnel. Malgré cela, la structuration des pratiques qui découle de la culture *hiérarchique* et *rationnelle* est perçue par une minorité de gestionnaires et d'éducateurs comme un gage d'offre de services de qualité.

3.4.3 Motivation et participation des éducateurs

La motivation des éducateurs a été étudiée avec l'aide de la théorie de l'autodétermination par le biais du questionnaire MAWS et les entrevues individuelles et de groupe. Nous avons mesuré le degré d'autodétermination des éducateurs, c'est-à-dire le sentiment de choix ressenti par les éducateurs face à leur travail et à la stratégie d'application des connaissances. Nous avons aussi exploré la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux : compétence, affiliation et autonomie.

Les résultats au questionnaire MAWS montrent chez les éducateurs une motivation au travail présentant un haut degré d'autodétermination : la *motivation intrinsèque* et la *régulation identifiée* (Tableau 3.9). Ce degré élevé d'autodétermination s'est maintenu tout au long de la période d'analyse. Selon la théorie de la motivation sous-jacente au MAWS ceci suggère que les éducateurs choisissent volontairement de faire leur travail, en raison de l'utilité perçue et de la satisfaction leur besoin immédiat.

Tableau 3.9. Types de motivation des éducateurs envers leur travail (résultats du questionnaire MAWS)

| | | Temps 1 (n=15) | Temps 3 (n=19) |
|---------------------------------------|------------|-------------------|-------------------|
| Motivation intrinsèque | <i>M</i> | 6,0 | 5,9 |
| | <i>E-T</i> | 0,8 | 0,8 |
| Régulation identifiée | <i>M</i> | 5,8 | 6,0 |
| | <i>E-T</i> | 0,8 | 0,8 |
| Régulation introjectée | <i>M</i> | 4,5 | 3,9 |
| | <i>E-T</i> | 0,9 | 1,4 |
| Régulation introjectée (évitement) | <i>M</i> | 4,1 | 3,4 |
| | <i>E-T</i> | 1,7 | 1,6 |
| Régulation externe | <i>M</i> | 1,8 | 1,8 |
| | <i>E-T</i> | 0,9 | 0,8 |
| Absence de motivation | <i>M</i> | 1,3 | 1,0 |
| | <i>E-T</i> | 0,5 | 0,1 |

Note. Les moyennes peuvent se situer entre 0 à 7.

Les données des entrevues sont cohérentes avec les résultats quantitatifs. Les éducateurs décrivent leur motivation face à la stratégie d'application des connaissances et l'utilisation des connaissances comme une motivation de type « *régulation identifiée* ». Ainsi, les éducateurs sont motivés à participer aux activités d'application des connaissances parce qu'elles leur permettent d'offrir le service qui répondra le mieux aux besoins de la clientèle. Un éducateur précise : « *Quand je participe à des activités de formation, peu importe, c'est parce que j'ai la croyance que ça va être bénéfique pour les usagers puis les enfants, les bébés.* » (Intervenants 1, T3-22).

En ce sens, des éducateurs mentionnent que leur participation à la stratégie leur donne le sentiment que ce qu'ils font est utile pour la clientèle et qu'ils utilisent les meilleures pratiques disponibles. Les outils transférés dans le cadre de la stratégie d'application des connaissances permettent aux éducateurs d'évaluer rapidement l'impact de leurs interventions. À l'opposé, les outils et les pratiques qui ont des résultats à long terme sur la clientèle seraient pour certains moins motivants à utiliser que ceux qui apportent des changements rapides et vérifiables, comme le rapportent ces deux éducateurs :

« Participant : C'est ça, plus tu vois le sens de ça, plus tu le vois rapidement, plus tu veux l'utiliser plus rapidement parce que plus t'es... t'sais, je veux dire, même le GED, là, plus tu le passes, le GED, plus tu vois l'intérêt à passer le GED, plus tu vois l'intérêt, plus t'es compétent, plus tu vas en parler aussi à d'autres, plus tu vas le ramener au niveau du parent d'une façon compétente puis tu vas l'utiliser plus souvent, que ce soit le protocole, le GED ou que ce soit... t'sais, toutes ces choses-là, toi, tu deviens comme animée de ça et c'est là que tu... »

Participant : Ça augmente ta compétence puis ta confiance à le faire, des rafraîchissements qui viennent encore solidifier des choses. » (Intervenants 1, T3-18)

Bien que la plupart des éducateurs jugent que les outils et les pratiques sont utiles pour aider la clientèle, une minorité a jugé au premier temps de mesure que les services du CDE ne répondent pas aux besoins prioritaires de la clientèle. Un éducateur en réadaptation externe explique ce constat à propos de ces collègues : *« quand tu es en train de travailler sur des éléments de négligence, tu es toujours sur le bord d'un retrait, bien, travailler avec la lecture une fois par semaine, en tout cas, eux autres [ses pairs], ils voient ça plus comme de la broderie. »* (Intervenants 2 [éducateur externe], T1-25). Cependant, au troisième temps de mesure, des éducateurs ont rapporté que leur motivation a augmenté lorsqu'ils ont constaté les bienfaits et la satisfaction des besoins des enfants suite à l'application des nouvelles pratiques.

La stratégie d'application des connaissances alimente la *motivation intrinsèque* des éducateurs en répondant à leur *besoin de compétence*. Les outils et les pratiques lorsqu'ils ont mis en pratique leur permettent de répondre aux besoins de leur clientèle de manière professionnelle et structurée. Ils augmentent leur sentiment d'efficacité dans leur travail lorsqu'ils les utilisent, ce peu importe leur bagage professionnel ou personnel.

L'implantation de la stratégie d'application des connaissances n'a cependant pas satisfait le besoin de compétence de l'ensemble des éducateurs. Pour se sentir compétents, plusieurs éducateurs auraient eu besoin de plus de temps d'appropriation

et plus d'occasions pour mettre en pratique les nouvelles connaissances. Pour éviter la surcharge de travail, les éducateurs sont d'avis qu'il aurait été préférable qu'ils aient moins de connaissances à s'approprier au début de l'implantation. Cependant, le gestionnaire du CDE mentionne que le CDE leur offre la possibilité de libérer leur charge de cas pour faciliter l'utilisation d'une pratique qui prend plus de temps à appliquer. Cette opportunité n'a toutefois pas été saisie par tous les éducateurs : différents outils et pratiques leur ont été transférés en même temps sans égard à leurs conditions pour se les approprier.

La stratégie d'application des connaissances soutient aussi la *motivation intrinsèque* des éducateurs en répondant à leur *besoin d'affiliation*. La stratégie d'application des connaissances a été planifiée, selon le gestionnaire du CDE, avec pour objectif que les éducateurs se sentent « mis dans le coup » et qu'ils participent au développement des connaissances. Les éducateurs ont en ce sens nommé que les groupes de soutien répondent à leur besoin d'affiliation. Ces groupes offrent des opportunités d'échanges et de partages d'information afin d'améliorer leur pratique et développer leur expertise. Ces activités d'application des connaissances répondent surtout à ce besoin chez les éducateurs qui sont les seuls dans leur équipe à appliquer les connaissances. Ils peuvent alors échanger avec leurs pairs.

Pour une proportion d'éducateurs en réadaptation externe, la stratégie d'application des connaissances ne satisfait pas leur *besoin d'autonomie*. Quelques éducateurs ont rapporté en ce sens une *motivation externe* : ils se sentent obligés de participer aux activités d'application des connaissances. Cela s'explique par le fait que certains éducateurs n'ont pas comme prévu la clientèle ciblée par les outils et les pratiques transférées dans le cadre du CDE. Ils se voient donc obligés de participer à des activités dans lesquelles on transfère des connaissances qu'ils ne peuvent pas utiliser. Il semble que cette situation soit due à une mauvaise communication qui a réduit le soutien opérationnel des gestionnaires, comme en témoigne un accompagnateur :

« [Participant] : Ça ne s'est pas passé mieux parce que cette cohorte-là, il y en a plusieurs qui se sont sentis obligés d'y aller. Ils ont apprécié la formation. Mais ils se sont sentis obligés d'y aller en se disant : "On n'a pas nécessairement de cette tranche d'âge-là dans notre charge de cas, on ne pourra pas le faire, donc on va le perdre. Si on ne l'essaie pas, on le perd." »

[Interviewer] : C'est des gens qui n'avaient pas du tout de 0-5 ans?

[Participant] : On est tous supposé en avoir, mais présentement ils n'en avaient pas. [...] Les chefs n'avaient pas eu cette préoccupation-là, je pense que [le gestionnaire du CDE] leur en avait parlé, mais ils ont comme oublié. De dire que tu vas être formé en mars, donc à partir de décembre, dès que j'ai un enfant je te le mets dans ta charge de cas. Mais ça n'avait pas été fait. Ils ne comprenaient pas non plus pourquoi ils étaient là. Ça n'a pas été si mieux que ça finalement. » (Accompagnateur, T3-18)

En résumé, l'analyse de la motivation montre que dès le début de l'implantation, la majorité des éducateurs ont démontré une attitude positive envers la stratégie d'application des connaissances. Les éducateurs et les répondants en contact avec les éducateurs sont d'avis que la très grande majorité des éducateurs est engagée, mobilisée et proactive envers la stratégie d'application des connaissances.

Pour la plupart des éducateurs, la stratégie d'application des connaissances entretient un haut degré d'autodétermination en répondant aux besoins fondamentaux. Il est important de souligner que le haut degré d'autodétermination des éducateurs compense l'influence des éléments du contexte moins favorables à l'utilisation des connaissances. Ainsi, même si certains éducateurs n'ont pas le soutien de leur gestionnaire, ils ont tout de même rapporté qu'ils se rallient entre eux pour participer aux activités d'application des connaissances et utiliser les connaissances puisqu'ils croient que la stratégie d'application des connaissances est importante pour aider leur clientèle. L'utilisation des connaissances augmente par la suite leur sentiment de compétence dans leur travail auprès de leur clientèle et les bénéfices observés sur la clientèle les motivent à continuer à les utiliser.

Toutefois, les difficultés de communication ainsi que la faible participation des éducateurs en réadaptation externe aux comités de travail ont conduit pour certains éducateurs à exprimer un plus faible degré d'autodétermination envers la stratégie d'application des connaissances. Ils ont mentionné se sentir obligés de participer aux activités de la stratégie même s'ils jugeaient que les connaissances qui y seraient transmises n'étaient pas utiles pour leur pratique ou leur clientèle.

CHAPITRE IV

DISCUSSION

Cet essai a examiné une stratégie d'application des connaissances implantée dans un centre jeunesse-institut universitaire et a pour objectif d'explorer la contribution des facteurs contextuels dans son implantation et l'atteinte des retombées attendues. Pour ce faire, nous avons tout d'abord évalué la qualité théorique d'une stratégie d'application des connaissances ainsi que la qualité de son implantation dans un centre d'expertise en centre jeunesse-institut universitaire. Une fois ce portrait contextuel dressé, nous avons décrit la contribution du leadership, de la culture organisationnelle et de la motivation dans l'implantation de la stratégie et l'atteinte des retombées.

Dans ce dernier chapitre, les résultats portant sur les contributions de la motivation, de la culture organisationnelle et du leadership sont tout d'abord discutés. On présente par la suite des points de repère pour guider la planification et l'évaluation de stratégie d'application des connaissances dans un contexte de centre jeunesse. Enfin, on aborde les limites de cet essai doctoral ainsi que des pistes pour de futures recherches.

4.1 La contribution d'une interaction entre la culture globale de l'organisation et la sous-culture

En étudiant la contribution de la culture organisationnelle à l'aide du modèle des valeurs concurrentielles de Cameron et Quinn (2011), il a été possible de mieux comprendre comment les valeurs prioritaires du CDE et du centre jeunesse ont contribué à la planification et l'implantation de la stratégie d'application des

connaissances. Rappelons que le CDE a été créé pour remplacer un service qui n'était plus jugé assez efficient pour répondre aux besoins de la clientèle. La stratégie d'application des connaissances s'est dès lors inscrite dans une perspective d'amélioration des services offerts à la clientèle par le développement et l'application des meilleures pratiques provenant de la recherche et de certaines pratiques au centre jeunesse. La volonté des dirigeants du centre jeunesse de développer les connaissances en collaboration avec la recherche s'est traduite d'entrée de jeu par la mise en place de comités de travail chercheurs-intervenants-gestionnaires. Nous avons observé que cette pratique a eu pour effet de renforcer une sous-culture de développement et de groupe propre au CDE, accentuant légèrement l'écart des cultures organisationnelles entre le CDE et l'ensemble du centre jeunesse. Ainsi, conformément aux postulats du modèle des valeurs concurrentielles, ces comités ont offert un espace de création et d'inclusion où une minorité d'éducateurs ont pu partager leurs connaissances tacites avec les chercheurs, et ainsi participer au développement de connaissances pertinentes. La sous-culture de groupe et de développement du CDE a également été un terrain fertile au sein de la stratégie pour l'émergence de facteurs favorables à l'application des connaissances reconnus par d'autres études en centre jeunesse tels : la présence de collaboration entre les chercheurs et les intervenants, l'utilité perçue de la connaissance et la mise en place d'activités d'accompagnement favorisant l'interaction sociale (Chagnon et al., 2010; Chateaufort et al., 2016; Gervais, Chagnon, Tron-Bardon, et al., 2011; Trocmé, Milne, Laurendeau, & Gervais, 2011).

En contrepartie cependant à ces facteurs contextuels favorables au développement des connaissances, la culture de type hiérarchique et rationnelle du centre jeunesse a contribué à inscrire l'application des connaissances dans une structure plus rigide et moins inclusive. Rappelons ici que ces deux types de cultures sont caractérisés par le contrôle et la stabilité à l'opposé de la flexibilité des cultures de groupes et de développement (Cameron & Quinn, 2011). En effet, bien que les personnes responsables de l'implantation ont développé une stratégie qui s'accorde au modèle

« *interactionniste* » de l'application des connaissances (Walter et al., 2004), la stratégie adoptée par la suite pour transférer les connaissances co-construites a peu favorisé la reconnaissance et l'intégration des connaissances antérieures de la majorité des éducateurs. Une surcharge d'activités de diffusion et d'appropriation des connaissances lors du démarrage des services a créé une pression dans l'horaire des éducateurs. Ceux-ci devaient dès lors intégrer un volume important de connaissances, sans toutefois avoir les conditions nécessaires pour réfléchir à la concordance de ces nouvelles connaissances avec leurs pratiques actuelles. On peut penser que les valeurs de conformité et d'atteinte de résultats caractéristiques de ces cultures ont exercé chez les éducateurs une pression de se conformer aux directives provenant des paliers hiérarchiques supérieurs. Ces constats soulignent les limites que posent les cultures organisationnelles de type hiérarchique et rationnelle envers l'implantation d'un modèle « *interactionniste* » de l'application des connaissances puisque ce modèle nécessite de privilégier la participation active du public cible dans le développement et l'intégration des connaissances.

Ces résultats suggèrent aussi qu'il importe de considérer dans la planification d'une stratégie d'application des connaissances l'interaction des sous-cultures avec la culture globale de l'organisation, comme l'ont mentionné Alavi et al. (2006). La question qui se pose alors est comment réussir à mettre en place une sous-culture qui valorise l'inclusion et l'innovation afin de favoriser l'implantation d'un modèle « *interactionniste* » de l'application des connaissances dans un contexte de centre jeunesse? Le constat suivant offre une réponse à cette question.

4.2 La contribution d'un leadership égalitaire et interactionnel

Le deuxième constat qui émane de notre analyse est qu'un changement de culture organisationnelle est largement tributaire des actions des dirigeants. Ainsi, tel qu'avancé par Cameron et Quinn (2011), les dirigeants doivent s'engager dans des actions cohérentes avec les nouvelles valeurs afin de les renforcer. L'étude des rôles des dirigeants avec l'aide du modèle de Quinn et al. (2007) couplé au modèle des valeurs concurrentielles de Cameron et Quinn (2011) (Figure 1.2) ont permis de catégoriser les rôles des dirigeants avec la culture concordante. Cette analyse a ainsi permis de décrire leur contribution dans le changement organisationnel engendré par l'implantation de la stratégie d'application des connaissances. Ces résultats vont dans le sens des travaux de Denis et al. (2010) qui stipulent qu'un leadership optimal s'exerce par le biais d'interactions au quotidien avec les acteurs concernés par la stratégie, et ce sous l'influence d'un contexte favorable.

Plus précisément, au début de l'implantation de la stratégie, nous avons constaté que la plupart des rôles de soutien et de communication exercés par les principaux dirigeants impliqués dans la stratégie étaient concordants avec les cultures de type hiérarchique et rationnel. Une restructuration des paliers hiérarchiques en cours d'implantation a toutefois mené à un changement dans les rôles des dirigeants qui concordaient alors davantage avec une culture de groupe et de développement. Il a été observé par les gestionnaires et les directeurs que cette restructuration a permis une plus grande proximité avec les publics cibles et par conséquent leurs rôles étaient de leur point de vue plus efficaces afin d'assurer une meilleure implantation de la stratégie. Il est possible de poser l'hypothèse à partir du modèle de Quinn et al. (2007) que la poursuite de ce changement à plus long terme aurait mené les dirigeants à exercer un rôle *d'innovateur* reflétant alors une culture de développement. Ainsi, une plus grande proximité des dirigeants avec les employés aurait eu pour effet d'orienter ceux-ci dans leur travail avec une plus grande flexibilité et d'être plus réceptifs à leurs solutions et leurs idées en vue de favoriser leur participation active dans l'implantation de la

stratégie. De plus, suite à la restructuration des paliers hiérarchiques, il a été observé que la communication entre les divers gestionnaires du CDE était plus efficace du fait que ceux-ci occupaient le même niveau hiérarchique. Une relation plus égalitaire entre le public cible et le dirigeant renforcerait ainsi le développement de valeurs de groupe associées au rôle de *facilitateur*.

Notre étude arrive aux mêmes conclusions que les travaux de Stetler et al. (2014), soit qu'un leadership flexible par le biais d'une relation participative contribue à développer une culture favorable à l'application des connaissances. Dans l'étude de cas menée par Stetler et al. (2014) auprès de personnel infirmier en milieu hospitalier, les participants ont mentionné différentes actions à travers lesquelles les dirigeants créaient une culture organisationnelle favorable à l'application des connaissances : modélisation de rôle, éducation, planification-organisation-alignement et communication. Dans le cadre de la présente étude de cas, nous avons constaté que les dirigeants et autres acteurs impliqués ont mis en place ces différentes activités, sans toutefois miser de façon optimale sur la participation du public cible. Nous croyons qu'une structure de communication dans laquelle les publics cibles de la stratégie auraient été interrogés sur leur degré de compréhension et de réceptivité face à la stratégie d'application des connaissances aurait contribué à une plus grande flexibilité dans l'implantation de la stratégie. En effet une telle structure aurait permis aux dirigeants de déceler plus rapidement que les éducateurs ne se sentaient pas impliqués dans la stratégie et que les gestionnaires ne parvenaient pas à mettre en place les moyens nécessaires afin de renforcer leur implication. Il est possible que la mise en œuvre plus rapide de mesures correctives telles une restructuration des paliers hiérarchiques ou des activités plus participatives, aurait eu pour effet de renforcer le développement d'une sous-culture de groupe et de développement.

4.3 La contribution d'une stratégie qui alimente la motivation autodéterminée

Face à ces constats, on peut se demander ce qui a motivé au final les éducateurs à participer aux activités de la stratégie et à utiliser les connaissances à l'intérieur de ce contexte particulier. Il est intéressant de constater que malgré le manque de soutien des gestionnaires et une faible implication de la majorité des éducateurs dans le développement des connaissances, les participants à notre étude ont perçu une amélioration de l'offre de services suite à l'implantation de la stratégie d'application des connaissances et qu'ils estiment qu'elle répond davantage aux besoins de la clientèle. La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000) nous a permis de mieux comprendre pourquoi la stratégie a eu des effets positifs sur l'utilisation des connaissances par les éducateurs.

Tout d'abord, en examinant rétrospectivement les éléments qui ont contribué à alimenter la motivation autodéterminée des éducateurs, il apparaît que la qualité des connaissances développées selon le modèle « *interactionniste* » a eu un rôle important dans l'utilisation des connaissances par les éducateurs. En effet, les connaissances étant développées en collaboration avec les chercheurs et les intervenants, elles étaient perçues par les participants comme efficaces et adaptées à leur pratique. Ces résultats s'accordent avec les études sur l'application des connaissances qui montrent l'importance de la collaboration pour développer des connaissances utiles et adaptées (Chagnon et al., 2010; Gervais, Chagnon, Tron-Bardon, et al., 2011). Ainsi, la capacité d'observer chez les éducateurs les effets positifs des nouvelles connaissances et pratiques chez les clients contribue à augmenter leur motivation à appliquer les connaissances, étant donné leur motivation de type *intrinsèque* et *régulation identifiée* (Deci & Ryan, 2000). L'efficacité et la pertinence des connaissances co-construites semblent ainsi répondre au besoin de compétence des éducateurs à favoriser le bien-être des jeunes et des familles en difficulté et les motiver à continuer à utiliser ces données probantes dans leur pratique. Cette analyse offre une compréhension

complémentaire de l'efficacité du modèle « *interactionniste* » de l'application des connaissances par le biais de la motivation individuelle.

Outre la qualité des connaissances, les caractéristiques de la communication au sein de la stratégie pourraient avoir exercé une influence importante sur le développement de la motivation et de l'utilisation des connaissances. Bien qu'aucune observation n'ait été faite spécifiquement pour juger l'intensité et le contenu des communications dans le cas à l'étude, nous posons l'hypothèse que ces éléments n'étaient pas suffisamment adéquats pour profiter de la motivation autodéterminée naturelle des éducateurs, ce qui expliquerait une certaine résistance en début d'implantation. En effet, tout comme il a été observé chez la plupart des employés d'établissements de services sociaux (Borzaga & Tortia, 2006), les éducateurs dans le cas à l'étude ne semblent pas tirer leur motivation à utiliser les connaissances d'éléments externes. Il semble plutôt que ce soit le fait d'être en mesure d'observer les bénéfices pour leur clientèle et leur pratique qui contribue principalement à leur motivation à utiliser les connaissances. Une meilleure connaissance de ces éléments liés à la motivation autodéterminée aurait permis aux dirigeants de mieux adapter le contenu des communications relatives à la stratégie en communiquant clairement aux éducateurs les bénéfices pour eux et leur clientèle à investir leurs efforts dans un nouvel apprentissage (Pelletier & Sharp, 2008). Nous croyons ainsi qu'une communication qui alimente la motivation autodéterminée des éducateurs aurait permis dans le cas à l'étude de réduire l'impact des facteurs contextuels moins favorables en début de projet.

Le message le plus important que l'on peut retenir sur la contribution de la culture organisationnelle, le leadership et la motivation est que pour avancer collectivement, les dirigeants ont avantage à trouver un accord entre la finalité de la stratégie d'application des connaissances et les valeurs à la fois individuelles et organisationnelles. L'application des connaissances est avant tout un processus qui se déroule avec des êtres humains. Il importe alors de prendre le temps de connaître les

personnes impliquées dans le processus, autant les employés que les dirigeants, et adapter la stratégie à leur milieu de vie et à ce qui est important à leurs yeux.

4.4 L'analyse du contexte : planifier, communiquer et évaluer

Cette étude avait également comme objectif secondaire d'identifier des points de repère pour guider la planification et l'évaluation de stratégies d'application des connaissances dans un contexte de centre jeunesse. Les modèles utilisés dans cette étude se sont avérés adéquats pour analyser le contexte d'implantation et faire ressortir certains éléments à considérer pour planifier, communiquer et évaluer une stratégie d'application des connaissances. En ce sens, une analyse du contexte avec l'aide de ces modèles aurait probablement permis aux responsables du cas à l'étude de structurer la stratégie en considérant les acteurs concernés et leur contexte. Selon notre analyse, cette lecture contextuelle aurait d'abord permis une meilleure planification du contenu et de l'intensité des communications en fonction des besoins du public cible. Elle aurait ensuite révélé l'importance de la mise en place d'échanges formels entre les dirigeants et les public cibles afin de diminuer l'impact de la culture hiérarchique et rationnelle dans l'implantation des activités. Enfin, cette analyse aurait permis une meilleure planification des rôles des gestionnaires pour assurer un meilleur soutien opérationnel auprès des éducateurs. Des points de repère sont fournis dans les paragraphes suivants pour guider l'utilisation de ces modèles dans la planification, la communication et l'évaluation relative à une stratégie d'application des connaissances.

Tout d'abord, l'utilisation du modèle de Quinn et al. (2007) a permis de décrire les actions concrètes réalisées par les dirigeants de différents niveaux hiérarchiques dans la stratégie d'application des connaissances. L'utilisation a priori du modèle de Quinn et al. (2007) dans la planification et l'évaluation d'une stratégie d'application des connaissances permettrait ainsi de planifier le leadership et vérifier si les dirigeants ciblés ont le temps et les ressources pour exercer adéquatement leur rôle de soutien et

de communication. Ce modèle a aussi l'avantage de pouvoir être utilisé en complémentarité avec le portrait de la culture organisationnelle afin d'assurer une cohérence entre la culture, les activités d'application des connaissances implantées et le type de soutien des dirigeants.

Le modèle des valeurs concurrentielles de Cameron et Quinn (2011) utilisé dans le cadre de cette étude de cas a fourni un portrait de la culture organisationnelle qui permet d'identifier les forces et les faiblesses de chacun des types de culture. Cet outil d'analyse pourrait être utilisé a priori dans une logique de planification stratégique pour choisir et mettre en œuvre des activités d'application des connaissances cohérentes avec le contexte culturel. Il est possible aussi de collecter des données qualitatives à partir de ce modèle pour évaluer l'implantation de la stratégie d'application des connaissances. Ainsi utilisé dans une perspective de suivi d'implantation, cet outil permet de connaître la perception du public cible des valeurs incarnées par les activités et offre un bon indicateur pour assurer que la stratégie et ses activités reflètent les valeurs que les dirigeants désirent véhiculer. À partir des résultats de cette étude, un outil a été développé pour prendre en considération la culture organisationnelle dans la planification d'une stratégie d'application des connaissances (Chaire d'étude sur l'application des connaissances dans le domaine des jeunes et de familles en difficulté, 2015b; Labelle, Deschenaux, & Houlfort, 2015).

Enfin, les résultats à partir de la théorie de l'autodétermination permettent de souligner l'importance d'ajuster les communications et les activités de l'application des connaissances pour alimenter la motivation autodéterminée des éducateurs. En ce sens, Pelletier et Sharp (2008) proposent d'utiliser des stratégies de communication pour augmenter la motivation autodéterminée envers les pratiques à appliquer. Nous avons adapté cette proposition pour guider les communications relatives à l'implantation d'une stratégie d'application des connaissances dans un contexte de centre jeunesse (Annexe J). L'application de ces stratégies de communication dans la mise en œuvre

de la stratégie permettrait aux dirigeants de vérifier en cours de projet la perception de la stratégie par le public cible et leur niveau de compréhension quant aux motivations et moyens pour utiliser les connaissances. Dans une perspective d'évaluation continue de l'implantation, les responsables de la stratégie auraient également avantage à vérifier que les ressources nécessaires ont été investies pour assurer une communication de qualité sur les bénéfices de la stratégie pour le public cible afin d'alimenter leur motivation en continu.

4.5 Limites de l'étude

Plusieurs limites relatives à notre étude sont importantes à souligner. Dans un premier temps, la plus grande faiblesse de cette étude est de ne pas avoir étudié des cas similaires et opposés pour confirmer les mêmes résultats et rejeter les présuppositions théoriques contraires (Yin, 2013). Lors d'une étude de cas, la validité externe dépend de la logique de réplication, car plus les données sont répliquées dans différents cas, plus elles sont robustes dans différents contextes (Yin, 2013). En contrepartie, une autre technique pour assurer la transférabilité de l'étude est la description riche du temps, de la place, du contexte et de la culture dans lesquelles les hypothèses sont étudiées (Guba & Lincoln, 1989). L'ampleur du chapitre présentant les résultats de cette étude témoigne de la richesse des informations disponibles sur le contexte. Ainsi, il revient aux personnes intéressées par le transfert de ces résultats dans leur milieu de juger de la transférabilité de cette étude à l'aide de toutes les informations fournies.

Une autre limite de cette étude est de ne pas avoir de données provenant de technique d'observation directe. Il s'est avéré au cours de l'analyse des données qu'il aurait été pertinent de confronter la perception de la qualité des activités d'application des connaissances des participants avec une grille d'observation objective. Par exemple, l'observation des activités de diffusion interne aurait permis de connaître le contenu réel des communications adressées au public cible et pouvoir ainsi juger de leur clarté

et leur pertinence avec les besoins du public cible. Il aurait aussi été possible d'avoir des données plus précises sur le nombre d'activités réalisées. Ce type de données aurait renforcé le principe de triangulation et assuré une meilleure validité interne des résultats. Cependant, une autre façon d'assurer la crédibilité des conclusions est de retourner les données vers les personnes qui nous les ont fournies pour valider leur point de vue (Guba & Lincoln, 1989). Il est alors possible de corriger une erreur d'interprétation ou d'ajouter de l'information qui aurait été oubliée. Pour valider les résultats avec le point de vue des participants, nous leur avons présenté les résultats préliminaires au deuxième et troisième temps de mesure. Ils avaient alors la possibilité de valider les informations et en ajouter au besoin. Nous avons également présenté les résultats finaux au gestionnaire du CDE, un accompagnateur, un éducateur de l'équipe permanente du CDE et un éducateur d'une équipe externe en réadaptation. Ils ont validé que les conclusions étaient plausibles selon leurs connaissances du projet et de leur contexte. Il n'y a pas eu de modifications qui ont été apportées aux résultats.

La taille de l'échantillon a aussi été une limite car elle n'était pas suffisante pour procéder à des analyses statistiques avec les données quantitatives. Toutefois, ces analyses auraient permis de comparer les différents temps de mesure et ainsi profiter davantage du devis longitudinal. Il serait important dans les études futures d'évaluer des stratégies d'application des connaissances de plus grande envergure afin d'avoir accès à un bassin de participants suffisamment large pour obtenir une puissance statistique adéquate.

Enfin, en raison de la nature évaluative de cette étude, l'étudiante pouvait représenter pour les participants une personne qui vient « évaluer » leur travail ce qui a pu influencer les résultats. Par exemple, le gestionnaire du CDE peut avoir seulement présenter les éléments positifs de l'implantation puisqu'il est responsable de sa qualité. Comme il est possible que les éducateurs aient mentionné qu'ils utilisaient les connaissances puisque la direction a cette attente envers eux. La triangulation des

données a atténué cet effet, mais il n'a pu être possible d'assurer une pleine liberté d'expression chez les participants considérant que l'anonymat est une limite dans cette étude.

4.6 Recommandations pour de futures recherches

Les résultats de cette étude ont permis d'offrir compréhension de la contribution de la culture organisationnelle, du leadership et de la motivation dans l'implantation d'une stratégie d'application des connaissances et l'atteinte des retombées en centre jeunesse qui va au-delà des études antérieures. Nous croyons que ces explications constituent un bon point de départ pour orienter de futures recherches sur la contribution du contexte dans l'implantation de stratégies d'application des connaissances. Tout d'abord, les processus de communication semblent avoir été un élément important qui relie les différents facteurs contextuels entre eux. Nous croyons qu'il serait intéressant de documenter plus en détail ces processus et d'analyser les différents mécanismes de communication à l'intérieur d'une stratégie d'application des connaissances avec l'aide d'un modèle provenant des sciences de la communication.

Afin d'évaluer l'utilité des modèles sélectionnés dans cette étude pour la planification d'une stratégie d'application des connaissances, il serait également intéressant de réaliser une recherche-action avec un comité d'experts composé des membres du public cible, des dirigeants et des chercheurs. Les informations découlant d'une analyse contextuelle réalisée à partir des modèles utilisés dans cette étude leur seraient fournies afin qu'ils planifient ensemble une stratégie d'application des connaissances. La recherche-action viserait alors à documenter l'utilité et la pertinence des éléments du contexte que le comité aura considérés dans leurs prises de décision.

CONCLUSION

Des recherches ont démontré que le succès de l'implantation d'une stratégie d'application des connaissances et l'atteinte des retombées dépend à la fois de facteurs individuels et organisationnels (Damschroder et al., 2009; Fixsen et al., 2009; Grimshaw et al., 2001). Toutefois, ces facteurs ont rarement été étudiés dans un contexte réel d'implantation, et encore moins dans un contexte de centre jeunesse (Belkhodja et al., 2007; Stetler et al., 2009). Les résultats de cette étude ont offert une compréhension détaillée de la contribution du contexte pour guider la planification et l'évaluation d'une stratégie d'application des connaissances dans un contexte de centre jeunesse.

Les principaux constats découlant de ces résultats nous apprennent que l'implantation d'une stratégie d'application des connaissances gagne à être planifiée en considérant la contribution d'un leadership égalitaire et participatif ainsi que d'une cohérence entre les activités d'application des connaissances, les valeurs de l'organisation et de l'unité de service impliquées et les besoins des publics cibles. Pour y arriver, les personnes responsables de l'implantation ont intérêt à dresser un portrait du contexte dès le début de la planification ainsi qu'impliquer plus activement les publics cibles afin d'ajuster en continu la stratégie et les activités de communication et de soutien à leurs besoins.

Nous croyons que des recherches futures comptant un plus grand nombre de cas organisationnel pourraient compléter la présente recherche afin d'aller confirmer, infirmer ou nuancer l'utilité des modèles utilisés pour dresser un portrait contextuel en centre jeunesse. Nous pourrions alors avoir une meilleure compréhension des facteurs individuels et organisationnels qui contribuent au succès d'implantation d'une stratégie d'application des connaissances, mais également identifier les pratiques de planification et d'évaluation les plus utiles pour considérer ces facteurs dans un contexte réel en centre jeunesse.

ANNEXE A

GRILLE DE CRITÈRES POUR ÉVALUER LA MODÉLISATION DE LA STRATÉGIE D'APPLICATION DES CONNAISSANCES

CRITÈRE 1 : Niveau de formalisation de la stratégie d'application des connaissances

Niveau d'explication élevée : Les composantes du modèle logique (objectifs, actions, cibles d'intervention et résultats) et des relations entre eux sont identifiées de façon explicite et définies clairement lors de la modélisation.

Niveau d'explication moyenne : Plusieurs des composantes du modèle logique (objectifs, actions, cibles d'intervention et résultats) et des relations entre eux sont identifiées et définies clairement lors de la modélisation.

Niveau d'explication faible : Peu de composantes du modèle logique (objectifs, actions, cibles d'intervention et résultats) et de relations entre eux sont identifiées et définies clairement lors de la modélisation.

CRITÈRE 2 : Pertinence théorique des cibles d'intervention de l'application des connaissances

Pertinence élevée : Les cibles d'intervention nommées lors de la modélisation sont des cibles d'intervention de l'application des connaissances reconnues dans la littérature

Pertinence moyenne : Plusieurs des cibles d'intervention nommées lors de la modélisation sont des cibles d'intervention de l'application des connaissances reconnues dans la littérature.

Pertinence faible : Peu de cibles d'intervention nommées lors de la modélisation sont des cibles d'intervention de l'application des connaissances reconnues dans la littérature.

CRITÈRE 3 : Pertinence des actions selon les cibles d'intervention identifiées

Pertinence élevée : Les actions mises en place sont liées de façon cohérente à une ou des cibles d'intervention identifiées dans la modélisation. La plupart des cibles d'intervention sont ciblées par les actions mises en place.

Pertinence moyenne : Plusieurs des actions mises en place reposent sur un déterminant identifié. Plusieurs cibles d'intervention sont ciblées par des actions mises en place.

Pertinence faible : Peu d'actions mises en place reposent sur un déterminant identifié. Peu de cibles d'intervention sont ciblées par les actions mises en place.

CRITÈRE 4 : Pertinence des objectifs ciblés par la stratégie

Pertinence élevée : Les objectifs sont clairs et cohérents avec l'analyse du problème.

Pertinence moyenne : Plusieurs objectifs sont clairs et cohérents avec l'analyse du problème.

Pertinence faible : Peu d'objectifs sont clairs et cohérents avec l'analyse du problème.

CRITÈRE 5 : Cohérence des actions selon les objectifs identifiés et les retombées attendues

Cohérence élevée : Les actions sont clairement reliées aux objectifs identifiés et visent les retombées attendues.

Cohérence moyenne : Plusieurs des actions sont clairement reliées aux objectifs identifiés et visent les retombées attendues.

Cohérence faible : Peu d'actions sont clairement reliées aux objectifs identifiés et visent les retombées attendues.

CRITÈRE 6 : Qualité de l'analyse du problème

Qualité élevée : Le problème ciblé par la modélisation est clairement détaillé et a été explicité par une analyse rigoureuse de la situation.

Qualité moyenne : Le problème sur lequel repose la modélisation est détaillé, mais il n'y a pas eu une analyse de la situation qui a été réalisée. Cependant, des constats précis et réalistes expliquent le problème.

Qualité faible : Le problème sur lequel repose la modélisation n'est pas détaillé et il n'y a eu aucune analyse de la situation qui a été réalisée. Peu de constats réalistes ont été nommés pour expliquer le problème.

ANNEXE B

CANEVAS D'ENTREVUE INDIVIDUELLE AVEC LES GESTIONNAIRES

Canevas d'entrevue individuelle avec les gestionnaires (TEMPS DE MESURE 1)

Mise en contexte de l'entrevue

Comme vous savez, je mène cette entrevue afin de mieux comprendre ce qui dans votre contexte a aidé ou nuit à l'implantation des activités d'application des connaissances du centre d'expertise et à l'utilisation des deux types de connaissances, soit les connaissances scientifiques et les connaissances cliniques. Cette entrevue sera mise en lien avec les questionnaires que vous avez déjà remplis ainsi que des entrevues de groupe avec les intervenants.

1. Soutien à l'implantation des stratégies d'application des connaissances

- 1.1. Avez-vous participé au développement et à l'implantation des activités d'application des connaissances du centre d'expertise? [Sinon, comment avez-vous été informé du développement et de l'implantation de ces activités dans votre milieu?] Comment s'est prise la décision d'implanter ces activités? Y'avait-il un plan d'action pour diriger l'implantation?
- 1.2. Quel était votre rôle dans la mise en place de ces activités? Avez-vous l'impression que votre participation était suffisante pour assurer une mise en place adéquate de ces activités?
- 1.3. Dans quelle mesure trouvez-vous que ces activités se sont adaptées à votre contexte de travail de gestionnaire? Dans le contexte de travail des intervenants?

2. Déterminants individuels

- 2.1. Dans quelle mesure trouvez-vous qu'il est important de mettre en place ces activités? Est-ce que cela répond à un besoin important pour vous? Pour le centre d'expertise?

- 2.2. Quelles sont les raisons pour lesquelles vous soutenez/participez à ces activités? Que voulez-vous réaliser ou atteindre?

3. Utilisation des connaissances et retombées

- 3.1. L'implantation des activités du centre d'expertise ont-elles influencé votre gestion/pratique?
- 3.2. Ont-elles influencé le partage de connaissances cliniques/gestion entre collègues? Comment? Qu'est-ce qui vous amène à être motivé à partager vos propres connaissances cliniques/gestion? Qu'est-ce qui vous démotive?
- 3.3. Pouvez-vous me donner des exemples de connaissances qui ont été développées dans le cadre des activités du centre d'expertise?
- 3.4. Avez-vous utilisé ces connaissances dans le cadre de votre travail de gestionnaire? Comment ont-elles été appliquées dans votre milieu de travail? Est-ce que les intervenants ont utilisé ces connaissances? (Pour changer certaines pratiques? Pour mieux comprendre leur clientèle? Pour réfléchir à leurs attitudes et leur pratique? Justifier ou valider leurs interventions ou leurs décisions?)
- 3.5. Avez-vous observé des changements suite à l'utilisation des connaissances? Quels sont ces changements? (Quels sont les changements sur le climat de travail? Sur la pratique? Sur les clients?)

4. Déterminants organisationnels

J'aimerais maintenant comprendre... Qu'est-ce qui a facilité la mise en place de ces activités et amélioré leur fonctionnement? Au contraire, qu'est-ce qui a possiblement freiné ces activités et qui ont nui à leur fonctionnement?

J'aimerais maintenant approfondir avec vous quatre éléments de votre milieu de travail qui peuvent influencer votre participation aux activités du centre d'expertise et l'atteinte des retombées telles que l'utilisation nouvelles connaissances, le rapprochement des milieux de pratique et académique et le développement de connaissances à partir de la pratique.

4.1. Culture organisationnelle

La culture organisationnelle est représentée par un ensemble de valeurs, de croyances et de convictions qui caractérisent le fonctionnement de votre unité et de votre organisation. Par exemple, dans une organisation X, les gens peuvent valoriser le travail en équipe et la coopération, ce qui les aide à réaliser des projets

multidisciplinaires. D'autres, au contraire, peuvent valoriser le respect des consignes et le travail individuel.

4.1.1. Comment décrivez-vous la culture (c.a.d. valeurs, croyances, convictions) qui caractérise le centre d'expertise? (Pourquoi faites-vous ce que vous faites?)

4.1.2 Comment cette culture vient-elle affecter concrètement le fonctionnement des activités du centre d'expertise? Des exemples...

4.1.3. Cette culture favorise-t-elle le développement et l'application des connaissances? Expliquez...

4.1.4 Selon votre expérience dans l'ensemble du centre jeunesse, dans quelle mesure la culture du centre d'expertise diffère-t-elle ou ressemble-t-elle à l'ensemble du centre jeunesse? Est-ce que cette différence est récente? À quoi cette différence est-elle due selon vous?

4.2. Facteurs environnementaux

En général, avez-vous l'impression que le centre jeunesse supporte le centre d'expertise? Pourquoi?

Comment le centre jeunesse vous supporte-t-il comme gestionnaire dans la mise en place et le fonctionnement de ces activités? Comment le centre jeunesse fait-il obstacle dans la mise en place et le fonctionnement de ces activités?

Il y a-t-il eu des événements majeurs à l'intérieur ou à l'extérieur du centre jeunesse qui ont influencé le fonctionnement des activités? Si oui, comment ces événements ont-ils influencé le centre d'expertise?

4.3. Leadership

Maintenant j'aimerais vous entendre sur l'influence du leadership de votre organisation sur les activités du centre d'expertise.

Comment exercez-vous votre leadership de gestionnaire dans le cadre de l'implantation du centre d'expertise? Comment décriez-vous la façon dont vous exercez votre leadership dans ce projet?

4.3.1. Existe-t-il au sein du centre d'expertise une vision claire des retombées attendues par les activités du centre d'expertise? Des retombées attendues par l'utilisation des connaissances? Comment procédez-vous afin de transmettre cette vision auprès des intervenants? Comment procédez-vous afin de mobiliser le personnel autour de cette vision de l'utilisation des connaissances?

4.3.2 Pouvez-vous m'en dire un peu plus, de quelle façon la direction et vous soutenez les intervenants dans leur participation aux activités du centre d'expertise? Comment cela se manifeste-t-il concrètement? Des exemples...

4.4 Structure de collaboration avec la recherche

Historique et type de collaboration

4.4.1 Certaines des activités comme le développement du guide, la journée d'étude ou des projets de recherche, nécessitent une collaboration entre vous, les intervenants et la recherche. Est-ce le cas? Est-ce que vous (ou les intervenants) avez été appelé à collaborer avec la recherche? Des exemples.

4.4.2 Comment décririez-vous ces collaborations?

Satisfaction et recommandations

4.4.3 Qu'en avez-vous retiré? Qualifieriez-vous ces collaborations en général comme des expériences positives ou négatives? Pourquoi?

4.4.4 Comment ces collaborations pourraient-elles être plus satisfaisantes?

Structure de l'organisation

4.4.5 Le Centre d'expertise a-t-il mis en place des moyens dans le cadre du centre d'expertise pour aider la collaboration avec les chercheurs? Jugez-vous que ces mécanismes d'échanges soient efficaces? Pourquoi?

Retombées sur l'utilisation des connaissances et intégration des savoirs

4.4.6 Dans quelle mesure les collaborations avec les chercheurs dans le centre d'expertise ont-elles influencé l'utilisation des connaissances découlant de leurs recherches? Ont-elles entraîné d'autres retombées?

4.4.7 Lors des collaborations avec la recherche, est-ce que les intervenants et vous avez eu l'occasion de partager vos connaissances en intervention/gestion et votre savoir-faire avec les chercheurs? Est-ce que vos connaissances ont par la suite été intégrées dans la recherche? Avez-vous des exemples?

4.5. Planification des ressources humaines, matérielles et financières

4.5.1 Selon vous, quelles sont les ressources nécessaires pour favoriser le bon fonctionnement des activités du centre d'expertise?

4.5.2 Quelles sont les ressources disponibles dans votre milieu de travail pour ces activités?

4.5.3 Avez-vous des moyens pour approvisionner les ressources nécessaires afin d'assurer le bon fonctionnement des activités? Quels sont-ils?

5. Recommandations

Pour terminer, avez-vous d'autres commentaires ou suggestions pour améliorer l'utilisation des connaissances et ses retombées? Pour améliorer l'implantation et le fonctionnement des activités du centre d'expertise?

De plus, selon votre expérience de gestionnaire dans ce projet, comment un gestionnaire pourrait-il mieux exercer ses compétences pour implanter le projet? Comment améliorer la gestion de l'application des connaissances?

Canevas d'entrevue individuelle avec les gestionnaires (TEMPS DE MESURE 2 et 3)

Mise en contexte de l'entrevue

Comme vous savez, je mène ce projet de recherche afin de mieux comprendre ce qui dans votre contexte a aidé ou nuit à l'implantation des activités d'application des connaissances du centre d'expertise et à l'utilisation des deux types de connaissances, soit les connaissances scientifiques et les connaissances cliniques.

Cette entrevue est la deuxième d'une série de trois. À ce temps de mesure, il n'y a que des entrevues avec les gestionnaires. Au troisième temps de mesure, en juin prochain, en plus des entrevues avec les gestionnaires, je procéderai à de nouvelles entrevues avec les intervenants et une autre série de questionnaires sera envoyée.

L'entrevue d'aujourd'hui se veut complémentaire et en continuité avec l'entrevue de juin dernier. J'aimerais connaître comment ont évolué votre stratégie et ses activités, si des changements dans votre stratégie d'application des connaissances ont été apportées (si oui pourquoi), si des changements dans votre contexte ont eu lieu et les retombées que vous avez observées jusqu'à maintenant.

Un rappel : À quoi fait-on référence lorsqu'on parle d'activités d'application des connaissances? (Montrer la modélisation)

Les objectifs du centre d'expertise en lien avec l'application des connaissances est de développer une offre de service par l'approfondissement des connaissances sur la clientèle et le développement des pratiques, favoriser l'échange, le partage et l'appropriation des connaissances et d'expertise entre les chercheurs, les gestionnaires et tout le personnel impliqué (éducateurs, personnels permanents,...) ainsi que de favoriser le développement des compétences des cliniciens, chercheurs, gestionnaires, étudiants et partenaires.

Pour y arriver, vous avez mis en place des activités de diffusion à l'intérieur du centre jeunesse (tournées des gestionnaires, DVD) et à l'extérieur (conférences), des formations (ex. : atelier de travail avec l'orthophoniste), un système informatique pour fournir de la rétroaction via le PIJ (peut-être pas déjà implanté), du coaching-accompagnement par l'équipe permanente, un atelier de travail ponctuel (Formalisation des pratiques par l'échange) et cinq comités de travail chercheurs-intervenants.

Afin de faciliter la mise en place et le fonctionnement de ces activités et le succès de l'application des connaissances, vous m'avez nommé différents leviers sur lesquels vous intervenez : mise à contribution des chercheurs qui sont à la fine pointe des connaissances pour éclairer et évaluer les meilleures pratiques à mettre en place, mise

en place de mécanismes d'échange de connaissances entre tout le personnel concerné, mise en place de mécanisme de soutien aux intervenants pour s'approprier les nouvelles pratiques, formalisation des pratiques des intervenants, mise en place de mécanisme de monitoring des activités d'interventions effectuées auprès de la clientèle du centre jeunesse, de transfert des connaissances et de développement des compétences, circulation de l'information sur le déploiement de l'offre de service entre tous les acteurs impliqués pour qu'ils se sentent partie prenante de la démarche et éviter les écarts de connaissances et suivi du déploiement de l'offre de service par les intervenants.

Il se peut que des changements aient été apportés à votre stratégie. C'est pourquoi je vais vous poser une série de questions afin d'établir un portrait plus juste de votre stratégie d'application des connaissances et du contexte dans lequel elle évolue.

1. Implantation de la stratégie d'application des connaissances

- 1.1. Quelles ont été les principales activités depuis juin dernier?
- 1.2. Est-ce que des changements ont été apportés à la stratégie initiale et aux activités d'application des connaissances qui étaient déjà mises en place?
 - Si oui, quels sont ces changements? Pour quelles raisons ces activités ont-elles été modifiées?
 - Quel était votre participation dans la mise en place et la planification des changements? Êtes-vous satisfait de votre participation à la mise en place de ces activités?
- 1.3. Êtes-vous satisfait du déroulement du Centre d'expertise et de ces principales activités d'application des connaissances?
- 1.4. Est-ce qu'il y a des événements à l'interne au centre jeunesse qui n'étaient pas prévus qui ont influencé les activités d'application des connaissances et le Centre d'expertise? À l'extérieur du centre jeunesse? Si oui, comment ces événements ont-ils influencé le centre d'expertise?
- 1.5. Les intervenants sont-ils mobilisés envers cette stratégie? Êtes-vous satisfait de leur participation?
- 1.6. Cette stratégie vous semble-t-elle répondre à un besoin important dans votre milieu? Pourquoi?

2. Leadership

2.1 Vous m'avez dit en juin dernier que votre façon d'exercer votre leadership dans le centre d'expertise était de [rôles et type de leadership].

Est-ce toujours le cas? Avez-vous d'autres rôles à ajouter?

- Si non, quels sont les changements dans votre leadership? Comment cela a-t-il affecté le centre? Et comment cela affecte-t-il la participation des intervenants dans les activités d'application des connaissances?

2.2 Ce tableau représente quatre types de leadership. À quel type de leadership vous identifiez-vous?

- Pouvez-vous me donner des exemples? Comment cela affecte-t-il le centre selon vous? Et comment cela affecte-t-il la participation des intervenants dans les activités d'application des connaissances?

3. Planification des ressources humaines, matérielles et financières

3.1 [Si ressources manquantes nommées en juin] En juin dernier, vous m'avez nommé que [ressources manquantes nommées] étaient manquantes pour assurer le bon fonctionnement des activités d'application des connaissances. Est-ce toujours le cas?

- Si non, de quelle façon vous êtes-vous approvisionné des ressources nécessaires?
- Si oui, est-ce que ce manque de ressource a encore une influence sur les activités d'application des connaissances?

Est-ce que vous estimez que vous bénéficiez des ressources nécessaires pour bien implanter la stratégie d'application des connaissances?

3.2 [Si aucune ressource manquante en juin] En juin dernier, vous m'avez nommé différentes ressources nécessaires pour le bon fonctionnement des activités d'application des connaissances comme [ressources nécessaires] et vous disiez ne pas manquer de ressources. Est-ce toujours le cas?

- Si non, quelles ressources manque-t-il pour le bon fonctionnement des activités d'application des connaissances?
- Avez-vous des moyens pour approvisionner les ressources nécessaires afin d'assurer le bon fonctionnement des activités?

Est-ce que vous estimez que vous bénéficiez des ressources nécessaires pour bien implanter la stratégie d'application des connaissances?

4. Collaboration avec la recherche

En juin dernier, vous m'avez mentionné que vous étiez [satisfait ou insatisfait] de la collaboration avec la recherche dans le cadre des activités [x] parce que [apports de la collaboration ou difficultés nommés].

4.1 Comment se déroule la collaboration de la recherche présentement depuis juin dernier? Quelles sont les activités de collaboration et qu'est-ce qu'elles vous apportent?

4.2 Les mécanismes d'échange avec les chercheurs que vous m'avez nommés, c'est-à-dire [les mécanismes d'échange nommé précédemment] sont-ils encore efficaces ou inefficaces pour aider à la collaboration avec les chercheurs? Pourquoi? Le Centre d'expertise a-t-il mis d'autres moyens pour aider à la collaboration avec les chercheurs?

4.3 Vous avez nommé comme retombées de la collaboration avec la recherche en juin dernier [retombées de la collaboration]. Avez-vous observé d'autres retombées depuis? Si oui, lesquels?

4.4 Selon votre expérience depuis juin dernier, comment vos collaborations pourraient-elles être plus satisfaisantes?

5. Déterminants

5.1 Lors de la dernière entrevue, vous et vos collègues m'aviez nommé plusieurs déterminants, c'est-à-dire les éléments-clés sur lesquels se fondent la stratégie et qui facilitent le fonctionnement de ces activités : [Pointer les déterminants de la modélisation].

Lors de ton entrevue, tu m'as aussi nommé d'autres déterminants qui influencent le centre d'expertise :

- [Déterminants nommés spontanément par la personne]

Ces déterminants vous semblent-ils encore pertinents pour atteindre les objectifs ciblés par la stratégie?

5.2 Est-ce que d'autres déterminants ont eu une influence sur le Centre d'expertise depuis juin dernier? Si oui, quels sont-ils et quels sont leur influence?

5.3 En juin dernier, vous m'avez dit que le centre jeunesse [supportait ou ne supportait pas] le centre d'expertise parce que [raisons du support ou du non-support]. Est-ce qu'il y a un changement dans cette situation? Comment cette relation affecte-t-elle positivement ou négativement, ou n'a pas d'impact sur la mise en place et le fonctionnement des activités d'application des connaissances?

6. Utilisation des connaissances et Retombées

6.1 Depuis juin dernier avez-vous constaté des effets de l'implantation de la stratégie?

- 6.2 Est-ce que la mise en place de la stratégie a changé votre travail comme gestionnaire dans le contexte de ce projet? Que ce soit dans vos connaissances, vos prises de décisions, vos actions, vos arguments pour justifier des choix?
- 6.3 Avez-vous constaté des effets de la stratégie chez les intervenants? Utilisent-ils les connaissances développées dans le cadre de la stratégie? Si oui, avez-vous observé des changements suite à l'utilisation des connaissances? Quels sont ces changements?
- 6.4 Est-ce que l'implantation de la stratégie a influencé le partage de connaissances cliniques/gestion entre collègues? Comment?
- 6.5 Lors de la modélisation, vous avez nommé ce que la stratégie d'application des connaissances vise à atteindre. À la lecture de ces retombées, avez-vous observé des changements qui vont dans ce sens depuis l'implantation de la stratégie? Si oui lesquels?

Retombées à court terme

- Favoriser l'accès pour les intervenants à de meilleures connaissances, outils et pratiques
- Favoriser l'interinfluence dans le développement des connaissances et des pratiques avec les échanges entre les chercheurs et les intervenants
- Favoriser le développement d'outils afin de permettre aux intervenants de bonifier leurs services
- Enrichir l'offre de service offerte à la clientèle

Retombées à moyen terme

- Appropriation par les intervenants des outils développés dans le cadre de l'offre de service
- Améliorer le sentiment de compétence des intervenants
- Améliorer la satisfaction de la clientèle du centre jeunesse

Impact à long terme

- Favoriser le bien-être et l'insertion sociale et scolaire des enfants

Recommandations

Pour terminer, avez-vous d'autres commentaires ou suggestions pour améliorer l'utilisation des connaissances et ses retombées? Pour améliorer l'implantation et le fonctionnement des activités du centre d'expertise? Faut-il changer des choses, apporter des correctifs pour assurer le succès de la stratégie?

ANNEXE C

CANEVAS D'ENTREVUE DE GROUPE AVEC LES INTERVENANTS

Canevas d'entrevue de groupe avec les intervenants (TEMPS DE MESURE 1)

Mise en contexte de l'entrevue

Le centre d'expertise a mis en place une série d'activités de transfert des connaissances afin de vous transmettre des connaissances sur des nouvelles pratiques, des outils ou d'autres connaissances. Vous avez devant vous la liste de ces activités. Ces activités ont entre autres comme objectifs de « donner accès à des connaissances sur les outils et les pratiques, que vous vous appropriiez ces connaissances ainsi que favoriser l'influence entre les chercheurs et les intervenants. Ces activités visent ainsi à améliorer l'utilisation des connaissances, c'est-à-dire que vous utilisiez davantage dans vos pratiques des connaissances issues de la recherche, mais aussi des connaissances issues de votre expérience auprès de la clientèle. Il peut s'agir par exemple des connaissances sur des pratiques auprès des enfants qui proviennent des recherches effectuées dans votre milieu de travail ou ailleurs. Mais le projet vise aussi à capter et utiliser vos connaissances et celles de vos collègues qui se développent à travers vos expériences d'intervention et de développement professionnel. Par exemple, quand il y a un nouvel intervenant qui est engagé dans votre milieu de travail, vous viserez à lui transmettre les meilleures connaissances c'est-à-dire à la fois les connaissances normées et celles issues de l'expérience pratique. Ces connaissances cliniques/terrains que vous lui transmettez ne sont pas nécessairement écrites quelque part, mais l'aideront dans ses interventions. Le défi est de trouver des stratégies qui permettent de capter et transmettre ces connaissances.

Pour ma part, je mène cette entrevue afin de mieux comprendre ce qui dans votre contexte de travail a aidé ou nuit à l'implantation de ces activités et à développer des pratiques de pointe, de la recherche et du transfert des connaissances et à l'utilisation des connaissances de la recherche et du terrain. Cette entrevue de groupe sera mise en lien avec les questionnaires que vous avez déjà remplis ainsi que des entrevues individuelles avec des gestionnaires.

Pour commencer, nous allons faire un tour de table rapide. Pouvez-vous me nommer votre type d'emploi et me dire approximativement si vous avez participé à une ou l'autre des activités qui se retrouvent dans la liste devant vous? Est-ce qu'il y a d'autres activités de transfert des connaissances qui sont importantes pour vous qu'on peut ajouter à la liste?

La première question, comment se déroulent concrètement ces activités dans votre milieu de travail?

1. Soutien à l'implantation des stratégies d'application des connaissances

- 1.1. Avez-vous participé au développement et à l'implantation de ces activités? Comment avez-vous été informé du développement et de l'implantation de ces activités dans votre milieu? Comment s'est prise la décision d'implanter ces activités?
- 1.2. Dans quelle mesure trouvez-vous que ces activités se sont adaptées à votre contexte de travail? *Est-ce que ces activités sont réalistes compte tenu de votre charge de travail, vos objectifs à atteindre, votre milieu de travail, etc?*

2. Déterminants individuels

- 2.1. Dans quelle mesure trouvez-vous qu'il est important de mettre en place ces activités? Est-ce que cela répond à un besoin important pour vous et pour les membres de votre service? Lequel? Quelles sont les raisons pour lesquelles vous participez à ces activités?
- 2.2. Où situez-vous votre motivation à participer à ces activités sur une échelle de 0 à 10, 0 étant pas du tout motivé à participer et 10 extrêmement motivé?

3. Utilisation des connaissances et Retombées

- 3.1. L'implantation des activités du centre d'expertise ont-elles influencé vos interventions?
- 3.2. Ont-elles influencé votre partage de connaissances cliniques entre collègues? Comment? Qu'est-ce qui vous amène à être motivé à partager vos propres connaissances cliniques? Qu'est-ce qui vous démotive?
- 3.3. Pouvez-vous me donner des exemples de connaissances qui ont été développées dans le cadre des activités du centre d'expertise?

- 3.4. Avez-vous utilisé ces connaissances dans le cadre de votre travail? Comment ont-elles été appliquées dans l'exercice de vos tâches? (Avez-vous utilisé ces connaissances pour changer certaines pratiques? Pour mieux comprendre votre clientèle? Pour réfléchir à vos attitudes et votre pratique? Justifier ou valider vos interventions ou vos décisions?)
- 3.5. Avez-vous observé des changements suite à l'utilisation de ces connaissances? Quels sont ces changements? (Quels sont les changements sur votre climat de travail? Sur votre pratique ou vos connaissances? Sur les clients?)

4. Déterminants organisationnels

J'aimerais maintenant comprendre... Qu'est-ce qui a facilité la mise en place de ces activités et amélioré leur fonctionnement? Au contraire, qu'est-ce qui a possiblement freiné ces activités et qui ont nui à leur fonctionnement?

J'aimerais maintenant approfondir avec vous quatre éléments de votre milieu de travail qui peuvent influencer votre participation aux activités du centre d'expertise et l'atteinte des retombées telles que l'utilisation de nouvelles connaissances, le rapprochement des milieux de pratique et académique et le développement de connaissances à partir de la pratique.

4.1. Culture organisationnelle

La culture organisationnelle est représentée par un ensemble de valeurs, de croyances et de convictions qui caractérisent le fonctionnement de votre unité et de votre organisation. Si vous avez rempli le questionnaire, vous avez eu des exemples de cultures dans différentes organisations. Par exemple, dans une organisation X, les gens peuvent valoriser le travail en équipe et la coopération, et les gestionnaires vont faire participer tout le monde, ce qui les aide à réaliser des projets multidisciplinaires. D'autres, au contraire, peuvent valoriser le respect des consignes et le travail individuel.

4.1.1. Comment décririez-vous la culture organisationnelle (c.a.d. valeurs, croyances, convictions) qui caractérise le centre d'expertise? (Pourquoi faites-vous ce que vous faites?)

4.1.2. Comment cette culture vient affecter concrètement le fonctionnement des activités du centre d'expertise? Des exemples...

4.1.3. Cette culture favorise-t-elle le développement et l'utilisation des connaissances? Expliquez...

4.1.5 Selon votre expérience dans l'ensemble du centre jeunesse, dans quelle mesure la culture du centre d'expertise diffère ou ressemble à l'ensemble du centre jeunesse? Est-ce que cette différence est récente? À quoi cette différence est-elle due selon vous?

4.1.5.1 En général, avez-vous l'impression que le Centre jeunesse supporte le centre d'expertise? Pourquoi?

4.2. Leadership

Maintenant j'aimerais vous entendre sur l'influence du leadership dans le centre d'expertise. Le leadership s'exerce par des personnes qui dirigent votre attention vers les buts à atteindre dans votre travail et les façons de faire pour y arriver. Pensez aux gestionnaires et à la direction du centre d'expertise, comment exercent-ils leur leadership dans le cadre du centre d'expertise?

4.2.1. Vous sentez-vous soutenu par les leaders de votre unité dans votre participation aux activités du centre d'expertise? Comment cela se manifeste-t-il concrètement? Des exemples...

4.2.2. Vous sentez-vous soutenu pour utiliser les connaissances issues de ces activités? Comment cela se manifeste-t-il concrètement? Des exemples...

4.3 Structure de collaboration avec la recherche

Maintenant, nous allons parler de votre collaboration avec la recherche. Lorsqu'on fait de la recherche avec l'aide d'un milieu de pratique, il y a différente façon de collaborer avec le milieu. Des fois le milieu peut être beaucoup impliqué d'autre fois non.

Historique et type de collaboration

4.3.1 Avant de participer au centre d'expertise, avez-vous été impliqué dans des collaborations avec la recherche? Qu'en avez-vous retiré?

4.3.2 Certaines des activités du centre d'expertise nécessitent une collaboration entre vous et la recherche. Est-ce le cas? Est-ce que vous avez été appelé à collaborer avec la recherche, des chercheurs? Des exemples..

4.3.3 Comment décririez-vous ces collaborations?

Satisfaction et recommandations

4.3.4 Qu'en avez-vous retiré? Qualifieriez-vous ces collaborations en général comme des expériences positives ou négatives? Pourquoi?

4.3.5 Comment ces collaborations pourraient-elles être plus satisfaisantes?

Structure de l'organisation

4.3.6 Est-ce qu'il y a des moyens mis en place dans le cadre du centre d'expertise pour vous aider à collaborer avec les chercheurs? Jugez-vous que ces mécanismes d'échanges soient efficaces? Pourquoi?

Retombées sur l'utilisation des connaissances et intégration des savoirs

4.3.7 Dans quelle mesure les collaborations avec les chercheurs dans le centre d'expertise ont-elles influencé votre utilisation des connaissances découlant de leurs recherches? Ont-elles entraîné d'autres retombées?

4.3.8 Lors de vos collaborations avec la recherche dans le centre d'expertise, avez-vous eu l'occasion de partager vos connaissances en intervention et votre savoir-faire avec les chercheurs? Est-ce que vos connaissances ont par la suite été intégrées dans la recherche? Avez-vous des exemples?

4.4. Planification des ressources humaines, matérielles et financières

4.4.1 Selon vous, quelles sont les ressources nécessaires pour favoriser le bon fonctionnement des activités du centre d'expertise?

4.4.2 Les ressources disponibles dans votre milieu de travail sont-elles suffisantes pour soutenir adéquatement ces activités?

4.4.3 Avez-vous des moyens pour demander les ressources nécessaires lorsque des ressources sont manquantes? Quels sont-ils?

5. Recommandations

Pour terminer, avez-vous d'autres commentaires ou suggestions pour améliorer l'utilisation des connaissances et ses retombées? Pour améliorer l'implantation et le fonctionnement des activités du centre d'expertise?

**Canevas d'entrevue de groupe avec les intervenants
(TEMPS DE MESURE 3)**

Mise en contexte de l'entrevue

Vous avez été invité pour participer à cette entrevue dans le cadre de mon essai. Avec mon essai, je veux comprendre comment se passe l'application des connaissances dans le centre d'expertise. [Pointer la feuille où les activités sont déjà écrites].

J'aimerais avoir une idée rapide de ce que ça représente pour vous l'application des connaissances. Nommez-moi un image/symbole/représentation/mot qui a du sens pour vous. Je vous laisse une minute pour y réfléchir.

Je vais vous expliquer brièvement c'est quoi mon projet et c'est quoi l'application des connaissances afin de vous aider à mettre en contexte les questions. Le centre d'expertise a mis en place une série d'activités d'application des connaissances. Certaines activités visent à vous informer des nouvelles pratiques, des nouveaux outils ou d'autres connaissances, d'autres activités sont mises en place pour vous aider à vous approprier ces nouvelles connaissances et d'autres encore visent à développer avec vous de nouvelles connaissances. Vous avez devant vous la liste de ces activités. Ces activités visent toutes à favoriser l'utilisation des connaissances, c'est-à-dire que vous utilisiez davantage dans vos pratiques, des connaissances issues de la recherche, mais aussi des connaissances issues de votre expérience auprès de la clientèle. Il peut s'agir par exemple des connaissances sur des pratiques auprès des enfants qui proviennent des recherches effectuées dans votre milieu de travail. Mais le projet vise aussi à capter et partager vos connaissances et celles de vos collègues que vous avez développées dans vos expériences d'intervention. Par exemple, un collègue peut vous demander votre avis sur un cas avec lequel il a de la difficulté. Les connaissances cliniques que vous lui transmettez ne sont pas nécessairement écrites quelque part, mais l'aideront dans son intervention. Certaines activités peuvent viser à formaliser ces connaissances afin de les partager plus facilement avec l'ensemble des intervenants. C'est ce qu'on entend en général quand on parle d'activités d'application des connaissances.

Pour ma part, je mène cette entrevue afin de mieux comprendre comment ont été implantées les activités d'application des connaissances du centre d'expertise, quels ont été leurs effets et comment votre contexte de travail a influencé l'implantation de ces activités. Cela va aider par la suite les gestionnaires à faire des activités d'application des connaissances plus utiles et à mettre en place les conditions de travail qui vont vous aider à utiliser les connaissances.

Est-ce que ça vous semble clair et vous comprenez sur quoi mon projet porte?

Cette entrevue de groupe est la troisième, deux entrevues ont eu lieu en juin l'année passée. Une autre série de questionnaires a aussi été envoyée. J'ai rencontré les responsables du projet deux fois jusqu'à maintenant, et je les rencontrerai une dernière fois.

Je vous invite à prendre deux minutes pour regarder la liste des activités et cocher celles auxquelles vous avez déjà participé.

5. Soutien à l'implantation des stratégies d'application des connaissances

J'aimerais maintenant qu'on passe à travers les activités et que vous me dites si vous avez participé ou non aux activités d'application des connaissances?

1.1 Comment ça se passe pour [chaque catégorie d'activités]? Dans quelle mesure trouvez-vous que ces activités sont réalistes compte tenu de votre charge de travail, vos objectifs à atteindre, votre milieu de travail, etc? Est-ce que des mesures ont été prises afin de mieux adapter les activités à votre contexte de travail depuis le début du projet? Si oui, expliquez.

1.2 À la fin, est-ce qu'il y a d'autres activités d'application des connaissances qui sont importantes pour vous qu'on peut ajouter à la liste?

Maintenant, j'aimerais que vous gardiez en tête les activités auxquelles vous participez le plus souvent pour répondre à l'ensemble de mes questions. Réferez-vous à cette feuille. Si jamais vous déviez davantage vers les activités de votre travail en général, je pourrai vous demander de préciser en lien avec ces activités d'application des connaissances.

6. Utilisation des connaissances et Retombées

6.1. Est-ce que votre participation aux activités d'application des connaissances du centre d'expertise vous a permis d'apprendre de nouvelles connaissances sur votre travail, la clientèle, votre pratique?

6.1.1. Avez-vous utilisé ces connaissances dans le cadre de votre travail? Comment ont-elles été appliquées dans votre travail? (Avez-vous utilisé ces connaissances pour changer certaines pratiques? Pour mieux comprendre votre clientèle? Pour réfléchir à vos attitudes et votre pratique? Justifier ou valider vos interventions ou vos décisions?)

6.2. Quels sont les impacts que vous avez observés suite à l'implantation de ces activités? Comme l'année passée, il avait été nommé que [impacts aux groupes de discussion Temps 1]. Maintenant, qu'en est-il, quels sont les impacts sur votre pratique, vos interventions? Sur la clientèle? Sur le partage

de connaissances cliniques avec vos collègues? Sur l'offre de services en général? Autres impacts qui n'ont pas été nommés?

7. Déterminants individuels

7.1. J'aimerais maintenant parler de ce qui vous motive à participer à ces activités d'application des connaissances. On peut avoir différentes motivations pour participer aux activités reliées à notre travail : pour avoir sa paye, pour faire ce que notre supérieur attend de nous, parce que cette activité correspond à nos valeurs, pour le plaisir que nous procure l'activité en tant que telle, et bien d'autres raisons. Maintenant, je voudrais savoir quelles sont les raisons pour lesquelles vous participez aux activités d'application des connaissances du centre d'expertise. Pourquoi, donnez-moi des exemples?

7.2. Dans quelle mesure trouvez-vous qu'il est important de mettre en place ces activités? Est-ce que cela répond à un besoin important pour vous et pour les membres de votre service? Lequel? [L'année passée, vous aviez nommé que ça répondait à un besoin [besoins nommés aux groupes de discussion Temps 1]].

8. Déterminants organisationnels

J'aimerais maintenant comprendre... Qu'est-ce qui a facilité la mise en place de ces activités et amélioré leur fonctionnement? Au contraire, qu'est-ce qui a possiblement freiné ces activités et qui ont nui à leur fonctionnement? [L'année passée, il a été nommé que [déterminants nommés aux groupes de discussion Temps 1].

J'aimerais maintenant approfondir avec vous quatre éléments de votre milieu de travail qui peuvent influencer votre participation aux activités du centre d'expertise et l'atteinte des retombées telles que [nommer les impacts nommés précédemment].

4.1 Structure de collaboration avec la recherche

Maintenant, nous allons parler de votre collaboration avec la recherche. Lorsqu'on fait de la recherche avec l'aide d'un milieu de pratique, il y a différente façon de collaborer avec le milieu. Des fois le milieu peut être beaucoup impliqué d'autre fois non.

Structure de l'organisation

4.1.1 Certaines des activités du centre d'expertise nécessitent une collaboration entre vous et la recherche. Est-ce le cas? Est-ce que vous avez été appelé à collaborer avec la recherche, des chercheurs? Des exemples...

4.1.2 Est-ce qu'il y a des moyens concrets mis en place dans le cadre du centre d'expertise pour vous aider à collaborer avec les chercheurs? Jugez-vous que ces mécanismes d'échanges soient efficaces? Pourquoi? [*Dans certaines situations, les échanges avec les chercheurs se font par le biais d'une personne qui joue un rôle d'intermédiaire entre vous et les chercheurs, la recherche. Est-ce que ça peut être votre cas ici? Jugez-vous que ce mécanisme d'échange soit efficace? Pourquoi?*]

Satisfaction et recommandations

4.1.3 Comment décririez-vous ces collaborations? Est-ce que vous jugez que ces collaborations en général ont été des expériences positives ou négatives? Pourquoi?

4.1.4 Qu'en avez-vous retiré?

4.1.5 Comment ces collaborations pourraient-elles être plus satisfaisantes?

Retombées sur l'utilisation des connaissances et intégration des savoirs

4.1.6 Dans quelle mesure les collaborations avec les chercheurs dans le centre d'expertise ont-elles influencé votre utilisation des connaissances découlant de leurs recherches? Ont-elles entraîné d'autres retombées?

4.1.7 Lors de vos collaborations avec la recherche dans le centre d'expertise, avez-vous eu l'occasion de partager vos connaissances en intervention et votre savoir-faire avec les chercheurs? Est-ce que vos connaissances ont par la suite été intégrées dans la recherche? Avez-vous des exemples?

4.2. Planification des ressources humaines, matérielles et financières

4.2.1. Selon vous, quelles sont les ressources nécessaires pour favoriser le bon fonctionnement des activités du centre d'expertise?

4.2.2 Les ressources disponibles dans votre milieu de travail sont-elles suffisantes pour soutenir adéquatement ces activités?

4.2.3 Avez-vous des moyens pour demander les ressources nécessaires lorsque des ressources sont manquantes? Quels sont-ils?

4.3. Leadership

Maintenant j'aimerais vous entendre sur l'influence des gestionnaires et du leadership dans le centre d'expertise. Je vais vous présenter des exemples de rôles que peuvent avoir des gestionnaires pour exercer leur leadership dans une organisation. J'aimerais que vous pensiez à vos gestionnaires avec qui vous êtes le plus en interaction en lien

avec le centre d'expertise et que vous m'indiquiez les rôles qui caractérisent leur façon d'exercer leur leadership. Donnez-moi des exemples concrets pour expliquer le propos. Ça peut aussi être d'autres rôles que ceux inscrits ici.

1. **Moniteur** axé sur répondre à l'information de routine, reçoit et organise l'information. **Coordonnateur** axé sur la planification, la coordination et le contrôle.
2. **Producteur** axé sur la productivité, motive les autres et gère le temps et le stress. **Directeur** axé sur fixer des buts, prendre des initiatives et déléguer avec efficacité.
3. **Innovateur** axé sur la gestion du changement et a une pensée créatrice.
Négociateur axé sur l'établissement du pouvoir, négocie et gère les nouvelles idées.
4. **Mentor** axé sur la communication interpersonnelle, développement de leur employé. **Facilitateur** axé sur l'équipe, vous fait participer dans les décisions et gère les conflits.

4.3.1 Vous sentez-vous soutenu par les leaders de votre unité dans votre participation aux activités du centre d'expertise? Comment cela se manifeste-t-il concrètement? [Qu'est-ce que vous aimez d'eux, qu'est-ce qui vous stimule?] Des exemples...

4.3.2. Vous sentez-vous soutenu pour utiliser les connaissances issues de ces activités? Comment cela se manifeste-t-il concrètement? Des exemples...

4.4. Culture organisationnelle

La culture organisationnelle est représentée par un ensemble de valeurs, de croyances et de convictions qui caractérisent le fonctionnement de votre unité et de votre organisation.

4.4.1 Je vais vous présenter 4 types de culture que peut avoir une organisation. J'aimerais que vous m'indiquiez celles qui correspondent le plus à votre organisation, plus spécifiquement au centre d'expertise.

1. **Hiérarchique : Contrôlé et structuré.** Les gens sont gouvernés par les procédures formelles. Règlements et politiques.
2. **Rationnelle : Résultats,** accomplir le travail est l'une des principales considérations. Compétition et succès. **Atteinte des objectifs.**

3. **Développement** : Entrepreneurship très dynamique. Les gens n'ont pas peur de s'engager et de prendre des risques. **Innovation et développement.**
4. **Clan** : Grande famille, très personnel. Les gens donnent beaucoup d'eux-mêmes. **Loyauté et confiance mutuelle.**

En vous inspirant de ces types de culture, comment décririez-vous la culture organisationnelle (c.a.d. valeurs, croyances, convictions) qui caractérise le centre d'expertise? Donnez-moi des exemples concrets pour expliquer le propos. (Selon vous si une nouvelle personne arrive dans votre milieu, qu'est-ce qu'elle dirait de votre culture de travail?)

4.4.2 Nous avons donc ici un portrait de la culture du centre d'expertise. Comment cette culture vient affecter concrètement le fonctionnement des activités d'application des connaissances? Des exemples... Cette culture favorise-t-elle le développement et l'utilisation des connaissances? Expliquez...

4.4.3 Selon votre expérience dans l'ensemble du centre jeunesse, dans quelle mesure la culture du centre d'expertise diffère ou ressemble à l'ensemble du centre jeunesse? Est-ce que cette différence est récente? À quoi cette différence est-elle due selon vous?

4.4.4 En général, avez-vous l'impression que le centre jeunesse supporte le centre d'expertise? Pourquoi?

6. Recommandations

Pour terminer, si on recommençait le projet est-ce qu'il y a des choses qu'il faudrait faire autrement pour mieux implanter les activités d'application des connaissances? Des choses à ne pas faire ou encore des choses qu'on a oublié de faire?

Avez-vous d'autres commentaires ou suggestions pour améliorer l'utilisation des connaissances et ses retombées? Pour améliorer l'implantation et le fonctionnement des activités du centre d'expertise?

ANNEXE D

QUESTIONNAIRE EN LIGNE POUR LE TEMPS DE MESURE 1

Section 1 - Renseignements généraux

Cette première section vise à établir le profil des répondants au questionnaire.

1. Depuis combien de temps travaillez-vous au sein du centre jeunesse?

- ☐ Depuis moins d'un an
- ☐ Un à cinq ans
- ☐ Six à dix ans
- ☐ Onze à quinze ans
- ☐ Seize ans ou plus

2. Avez-vous occupé différents emplois au centre jeunesse?

- ☐ Oui
- ☐ Non

Si vous avez répondu « Oui » à la question précédente :

2.1. Combien d'emplois avez-vous occupés au centre jeunesse?

2.2. Depuis combien d'années occupez-vous votre assignation ou poste actuel?

3. Êtes-vous employé à :

- ☐ Temps complet régulier (poste)
- ☐ Temps complet temporaire (liste de rappel)
- ☐ Temps partiel régulier (poste)
- ☐ Temps partiel temporaire (liste de rappel)

4. Êtes-vous :

- ☐ Éducateur
- ☐ Intervenant psychosocial
- ☐ Chercheur
- ☐ Agent de planification, programmation et recherche
- ☐ Gestionnaire
- ☐ Spécialiste en activité clinique

- Orthophoniste
- Psychologue
- Autre (veuillez préciser)

5. Faites-vous partie de l'équipe permanente du centre d'expertise?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Section 2 - Culture organisationnelle (OCAI)

Consigne :

Cette section comprend quatre groupes d'énoncés concernant des caractéristiques différentes que l'on peut retrouver dans des unités de services et des organisations. **Afin de remplir cette section nous vous demandons de vous référer à votre expérience de travail en général au sein de l'unité de service spécifique où vous participez aux activités du Centre d'expertise.**

- Lisez attentivement un groupe d'énoncés à la fois.
- Après l'avoir lu, distribuez un total de 100 points entre les quatre descriptions proposées dans chacun des groupes d'énoncés. Pour ce faire, vous devez octroyer plus de points aux descriptions qui correspondent davantage selon vous à votre organisation et moins de points aux descriptions qui y correspondent le moins. Aucune des descriptions n'est meilleure que les autres.
- Faites le même exercice pour chacun des quatre groupes d'énoncés.

Merci de votre attention à réaliser cette tâche!

Exemple :

La description « a » correspond beaucoup à mon organisation, je lui donne le plus de points.

Les descriptions « b » et « c » correspondent en partie à mon organisation, je leur donne un nombre équivalent de points.

| | |
|------------------------|------------------------|
| a. Description | b. Description |
| Points pour a. $X/100$ | Points pour b. $X/100$ |
| c. description | d. description |
| Points pour c. $X/100$ | Points pour d. $X/100$ |

De rares éléments de la description « b » correspondent à mon organisation, je lui donne très peu de points.

N.B. Le total des points attribués pour chaque groupe d'énoncés doit toujours être de 100.

Groupe d'énoncés 1 : Caractéristiques du Centre d'expertise

| | |
|---|---|
| a. Le Centre d'expertise est un endroit très personnel. C'est comme une grande famille. Les gens partagent un peu d'eux-mêmes. | b. Le Centre d'expertise est un endroit très dynamique. Les gens sont entreprenants. Ils veulent se démarquer et prendre des risques. |
| Points pour a. | Points pour b. |
| c. Le Centre d'expertise est un endroit très formalisé et structuré. Les procédures bureaucratiques imposent généralement les façons de faire. | d. Le Centre d'expertise est un endroit très orienté vers la production. L'objectif majeur est de faire le travail. Les gens ne sont pas très impliqués personnellement. |
| Points pour c. | Points pour d. |

Groupe d'énoncés 2 : Les dirigeants du Centre d'expertise

| | |
|--|---|
| a. Les dirigeants du Centre d'expertise est sont chaleureux et bienveillants. Ils cherchent à développer le plein potentiel des employés et agissent comme des mentors et des guides. | b. Les dirigeants du Centre d'expertise sont des preneurs de risques. Ils encouragent les employés à prendre des risques et à être innovateurs. |
| Points pour a. | Points pour b. |
| c. Les dirigeants du Centre d'expertise insistent sur les règles. Ils veillent à ce que les employés respectent les règles, les politiques et les procédures. | d. Les dirigeants du Centre d'expertise sont des coordonnateurs et des entraîneurs. Ils aident les employés à atteindre les objectifs et les buts de l'organisation. |
| Points pour c. | Points pour d. |

Groupe d'énoncés 3 : Gestion des employés

| | |
|--|---|
| a. Le style de gestion à l'intérieur du Centre d'expertise est caractérisé par le travail en équipe, le consensus et la participation. | b. Le style de gestion à l'intérieur du Centre d'expertise est caractérisé par la prise de risque individuelle, l'innovation, la liberté et l'individualité. |
| Points pour a. | Points pour b. |
| c. Le style de gestion à l'intérieur du Centre d'expertise est caractérisé par la sécurité d'emploi, la conformité, la prévisibilité et la stabilité des relations. | d. Le style de gestion à l'intérieur du Centre d'expertise est caractérisé par une compétitivité dynamique, des exigences élevées et le succès. |
| Points pour c. | Points pour d. |

Groupe d'énoncés 4 : La cohésion du Centre d'expertise

| | |
|---|---|
| a. La loyauté et la tradition sont le lien qui assure la cohésion du Centre d'expertise . L'engagement envers l'organisation est élevé. | b. L'engagement pour l'innovation et le développement sont le lien qui assure la cohésion du Centre d'expertise . Il faut être les premiers. |
| Points pour a. | Points pour b. |
| c. Les règles formelles et les politiques sont le lien qui assure la cohésion du Centre d'expertise . Maintenir la bonne marche de l'organisation est important ici. | d. L'accent sur les tâches et l'atteinte des objectifs sont le lien qui assure la cohésion du Centre d'expertise . L'orientation vers la production est partagée par tous. |
| Points pour c. | Points pour d. |

Groupe d'énoncés 5 : Les priorités du Centre d'expertise

| | |
|---|---|
| a. Le Centre d'expertise met l'accent sur les ressources humaines. La confiance, l'ouverture et la participation sont importantes. | b. Le Centre d'expertise met l'accent sur sa croissance et l'acquisition de nouvelles ressources. Être prêt à relever de nouveaux défis est important. |
| Points pour a. | Points pour b. |
| c. Le Centre d'expertise met l'accent sur la permanence et la stabilité. Le rendement et la régularité des opérations sont importants. | d. Le Centre d'expertise met l'accent sur la compétition et la réussite. Les objectifs mesurables sont importants. |
| Points pour c. | Points pour d. |

Maintenant, nous vous demandons de répondre à nouveau à ces questions, mais en vous référant cette fois-ci à votre vision du centre jeunesse.

Groupe d'énoncés 1 : Caractéristiques du centre jeunesse

| | |
|--|--|
| e. Le centre jeunesse est un endroit très personnel. C'est comme une grande famille. Les gens partagent un peu d'eux-mêmes. | f. Le centre jeunesse est un endroit très dynamique. Les gens sont entreprenants. Ils veulent se démarquer et prendre des risques. |
| Points pour a. | Points pour b. |
| g. Le centre jeunesse est un endroit très formalisé et structuré. Les procédures bureaucratiques imposent généralement les façons de faire. | h. Le centre jeunesse est un endroit très orienté vers la production. L'objectif majeur est de faire le travail. Les gens ne sont pas très impliqués personnellement. |
| Points pour c. | Points pour d. |

Groupe d'énoncés 2 : Les dirigeants du centre jeunesse

| | |
|---|--|
| e. Les dirigeants du centre jeunesse sont chaleureux et bienveillants. Ils cherchent à développer le plein potentiel des employés et agissent comme des mentors et des guides. | f. Les dirigeants du centre jeunesse sont des preneurs de risques. Ils encouragent les employés à prendre des risques et à être innovateurs. |
| Points pour a. | Points pour b. |
| g. Les dirigeants du centre jeunesse insistent sur les règles. Ils veillent à ce que les employés respectent les règles, les politiques et les procédures. | h. Les dirigeants du centre jeunesse sont des coordonnateurs et des entraîneurs. Ils aident les employés à atteindre les objectifs et les buts de l'organisation. |
| Points pour c. | Points pour d. |

Groupe d'énoncés 3 : Gestion des employés

| | |
|---|--|
| e. Le style de gestion à l'intérieur du centre jeunesse est caractérisé par le travail en équipe, le consensus et la participation. | f. Le style de gestion à l'intérieur du centre jeunesse est caractérisé par la prise de risque individuelle, l'innovation, la liberté et l'individualité. |
| Points pour a. | Points pour b. |
| g. Le style de gestion à l'intérieur du centre jeunesse est caractérisé par la sécurité d'emploi, la conformité, la prévisibilité et la stabilité des relations. | h. Le style de gestion à l'intérieur du centre jeunesse est caractérisé par une compétitivité dynamique, des exigences élevées et le succès. |
| Points pour c. | Points pour d. |

Groupe d'énoncés 4 : La cohésion du centre jeunesse

| | |
|--|--|
| e. La loyauté et la tradition sont le lien qui assure la cohésion du centre jeunesse . L'engagement envers l'organisation est élevé. | f. L'engagement pour l'innovation et le développement sont le lien qui assure la cohésion du centre jeunesse . Il faut être les premiers. |
| Points pour a. | Points pour b. |
| g. Les règles formelles et les politiques sont le lien qui assure la cohésion du centre jeunesse . Maintenir la bonne marche de l'organisation est important ici. | h. L'accent sur les tâches et l'atteinte des objectifs sont le lien qui assure la cohésion du centre jeunesse . L'orientation vers la production est partagée par tous. |
| Points pour c. | Points pour d. |

Groupe d'énoncés 5 : Les priorités du centre jeunesse

| | |
|--|--|
| e. Le centre jeunesse met l'accent sur les ressources humaines. La confiance, l'ouverture et la participation sont importantes. | f. Le centre jeunesse met l'accent sur sa croissance et l'acquisition de nouvelles ressources. Être prêt à relever de nouveaux défis est important. |
| Points pour a. | Points pour b. |
| g. Le centre jeunesse met l'accent sur la permanence et la stabilité. Le rendement et la régularité des opérations sont importants. | h. Le centre jeunesse met l'accent sur la compétition et la réussite. Les objectifs mesurables sont importants. |
| Points pour c. | Points pour d. |

Section 3 – Participation aux activités d'application des connaissances

Au cours de la dernière année, dans le cadre de mon travail j'ai :

| | Jamais | Rare- ment | Quel- quefois | Sou- vent |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Participé à une formation offerte par le Centre d'expertise. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Participé à une rencontre où l'on m'informait de la mise en place de l'offre de service du CDE | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Regardé un DVD des présentations internes qui ont eu lieu au Centre d'expertise. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Participé à une activité d'accompagnement pour m'aider ou pour aider un autre intervenant à mettre en place des nouvelles pratiques. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Reçu une rétroaction de la chef de service pour réajuster mes pratiques. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Participé à un atelier de travail pour formaliser mes pratiques par l'échanges avec mes collègues | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Participé à un comité de travail chercheurs-intervenants sur un des axes de recherche suivants : Sensibilité parentale (attachement), Stimulation et développement de l'enfant, Pratiques éducatives, Préparation à l'école, Protocoles d'évaluation. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Section 4 - Motivation au travail (MAWS)

Les individus peuvent faire des efforts au travail pour différentes raisons. Ce questionnaire permet de comprendre avec précision ces raisons. Pour chaque proposition qui suit, veuillez indiquer votre degré d'accord en ce qui concerne les différentes raisons qui vous conduisent à déployer des efforts dans votre travail actuel. Nous entendons ici les efforts intellectuels, physiques et mentaux que vous déployez dans votre travail.

Choix de réponses :

1. Pas du tout pour cette raison
2. Très peu
3. Un peu
4. Modérément
5. Fortement
6. Très fortement
7. Exactement pour cette raison

| | Choix de réponses |
|--|-------------------|
| 1. Pour obtenir l'approbation de certains (mes supérieurs, collègues, clients,...). | 1-2-3-4-5-6-7 |
| 2. Pour me faire respecter davantage par certains (mes supérieurs, collègues, clients,...). | 1-2-3-4-5-6-7 |
| 3. Pour éviter les critiques de certains (mes supérieurs, collègues, clients,...). | 1-2-3-4-5-6-7 |
| 4. Essentiellement parce que mes supérieurs me récompenseront financièrement. | 1-2-3-4-5-6-7 |
| 5. Parce que mes supérieurs m'assurent une plus grande sécurité d'emploi. | 1-2-3-4-5-6-7 |
| 6. Car je risque de perdre mon emploi si je ne fais pas assez d'efforts au travail. | 1-2-3-4-5-6-7 |
| 7. Car je dois me prouver à moi-même que j'en suis capable. | 1-2-3-4-5-6-7 |
| 8. Parce qu'ainsi, je me sens fier de moi. | 1-2-3-4-5-6-7 |
| 9. Parce qu'autrement, j'aurais honte de moi. | 1-2-3-4-5-6-7 |
| 10. Parce qu'autrement, je me sentirais mal face à moi-même. | 1-2-3-4-5-6-7 |
| 11. Car je considère qu'il est important de faire des efforts dans ce travail. | 1-2-3-4-5-6-7 |
| 12. Car ce travail correspond bien à mes valeurs personnelles. | 1-2-3-4-5-6-7 |
| 13. Car ce travail a une signification personnelle pour moi. | 1-2-3-4-5-6-7 |
| 14. Parce que j'ai du plaisir à faire ce travail. | 1-2-3-4-5-6-7 |
| 15. Car ce que je fais dans mon travail est stimulant. | 1-2-3-4-5-6-7 |
| 16. Parce que le travail que je fais est intéressant. | 1-2-3-4-5-6-7 |
| 17. J'en fais peu parce que j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps à faire ce travail. | 1-2-3-4-5-6-7 |
| 18. J'en fais peu parce que je ne crois pas que ce travail en vaille la peine. | 1-2-3-4-5-6-7 |
| 19. Je ne sais pas pourquoi je fais ce travail, il ne sert à rien. | 1-2-3-4-5-6-7 |

ANNEXE E

QUESTIONNAIRE EN LIGNE POUR LE TEMPS DE MESURE 3

Questionnaire en ligne pour le temps de mesure 3

Note : Le questionnaire du temps de mesure 3 est composé des mêmes questions que celui du temps de mesure 1, sauf que l'échelle de mesure de la participation aux activités implantées a été ajustée et l'échelle de mesure des retombées a été ajoutée.

Échelle de mesure de la participation aux activités implantées

Au cours de la dernière année, dans le cadre de mon travail j'ai :

Choix de réponses :

1. Jamais
2. Rarement
3. Quelques fois
4. Souvent

| | Choix de réponses |
|--|-------------------|
| 1. consulté un dépliant sur l'intervention relationnelle et/ou des documents sur les critères d'admissibilité et sur la rédaction du suivi d'activité dans le dossier de l'utilisateur. | 1-2-3-4 |
| 2. regardé un DVD des présentations internes (ex : Ateliers de l'orthophoniste du CDE au centre jeunesse) | 1-2-3-4 |
| 3. participé à une séance d'information adressée aux gestionnaires, aux intervenants et éducateurs externes sur la mise en place de l'offre de service du Centre d'expertise | 1-2-3-4 |
| 4. participé à des formations sur les pratiques auprès de la clientèle desservie par le Centre d'expertise (ex. : GED, ASQ, visite supervisée, intervention relationnelle, activité de lecture interactive et jeu partagé...). | 1-2-3-4 |

| | |
|---|---------|
| 5. participé à deux demi-journées d'ateliers par année animées par le comité programmation afin de revoir la trajectoire de l'offre de service du Centre d'expertise, soit : la GED, l'ASQ, la trajectoire de stimulation langagière, l'activité de lecture interactive et jeu partagé, l'intervention relationnelle. | 1-2-3-4 |
| 6. participé à une des journées de co-développement animées par George Tarabulsky sur l'intervention relationnelle. | 1-2-3-4 |
| 7. participé à un des groupes de soutien pour pratiquer l'intervention relationnelle organisée par la spécialiste en activité clinique. | 1-2-3-4 |
| 8. été accompagné par un(e) SAC pour supporter l'appropriation des nouvelles pratiques et des nouveaux outils du Centre d'expertise. | 1-2-3-4 |
| 9. été accompagné par les membres de l'équipe permanente du Centre d'expertise pour supporter la mise en place des nouvelles pratiques et des nouveaux outils / ou accompagné les éducateurs externes si vous êtes membre de l'équipe permanente. | 1-2-3-4 |
| 10.été accompagné par l'orthophoniste pour connaître la trajectoire langagière du Centre d'expertise et/ou pour supporter l'utilisation de la stimulation langagière (lors d'ateliers, d'accompagnement ponctuel à domicile ou d'une tournée des équipes). | 1-2-3-4 |
| 11.discuté avec mon chef de service quant aux services à offrir à ma clientèle en lien avec le Centre d'expertise. | 1-2-3-4 |
| 12.participé à un comité de travail chercheurs-intervenants sur un des axes de recherche suivants : pratiques éducatives/sensibilité parentale, stimulation du développement/préparation à l'école et protocole d'évaluation 0-5 ans. | 1-2-3-4 |

Échelle de mesure des retombées

Indiquez votre degré d'accord avec les énoncés suivants. Depuis un an, dans le cadre du Centre d'expertise,

Choix de réponses :

1. Pas du tout en accord
2. Un peu en accord
3. Assez en accord
4. Très en accord
5. Je ne sais pas/Non-applicable

| | Choix de réponses |
|--|-------------------|
| 1. Des moyens ont été mis en place pour me permettre de réfléchir avec des chercheurs ou des intervenants à de nouvelles idées et innovations. | 1-2-3-4-5 |
| 2. J'ai participé à des échanges avec des chercheurs et des intervenants pour développer des connaissances et des pratiques. | 1-2-3-4-5 |
| 3. Je suis plus à l'aise de comprendre et de critiquer des résultats de recherche. | 1-2-3-4-5 |
| 4. J'ai plus facilement accès à des connaissances, des pratiques et des outils pertinents et applicables. | 1-2-3-4-5 |
| 5. Je me suis approprié(e) de nouvelles pratiques et de nouveaux outils. | 1-2-3-4-5 |
| 6. Mon sentiment de compétence professionnelle a augmenté. | 1-2-3-4-5 |
| 7. Mes pratiques d'intervention ou de gestion se sont améliorées. | 1-2-3-4-5 |
| 8. Ma capacité à réfléchir sur l'efficacité et la qualité de nos pratiques a augmenté. | 1-2-3-4-5 |
| 9. J'ai observé que notre offre de service est de meilleure qualité en regard des besoins de la clientèle. | 1-2-3-4-5 |
| 10. J'ai observé des effets plus positifs de mes interventions sur les clientèles. | 1-2-3-4-5 |

ANNEXE F

ARBRE THÉMATIQUE UTILISÉ POUR L'ANALYSE QUALITATIVE

Arbre thématique utilisé pour l'analyse qualitative

| Nom | Description |
|--|---|
| 10. Réceptivité | Description du degré d'ouverture (c.-à-d. intérêt, attitude, perception) du public cible envers différentes composantes de l'application des connaissances (ex. : attitude défavorable envers la stratégie globale d'AC, attitude favorable envers l'innovation, etc.). |
| 10.1 Attitude envers la stratégie d'AC | Description de l'attitude (favorable, défavorable ou neutre) du public cible envers la stratégie d'AC en général (ex. : perception que le projet est pertinent). |
| 10.2 Attitude envers l'innovation | Description de l'attitude (favorable, défavorable ou neutre) du public cible envers l'innovation (ex. : le public cible est ouvert à expérimenter et se tromper). |
| 10.3 Attitude envers connaissances scientifiques | Description de l'attitude (favorable, défavorable ou neutre) du public cible envers les connaissances scientifiques. |
| 11. Motivation | Description des raisons des publics cibles pour participer au processus d'AC et de leurs besoins répondus par la stratégie d'AC. |

| | |
|--|--|
| 11.0 Explication de l'influence de la motivation | Explication du répondant sur l'influence de la motivation des publics cibles sur le processus de l'AC (ex. : Le répondant explique que lorsque les activités de développement intéressent personnellement les intervenants, il y a plus de ressources humaines disponibles pour mener les activités à terme). |
| 11.1.1 Motivation intrinsèque | La motivation intrinsèque où l'individu choisit librement d'exécuter l'activité . L'individu réalise alors l'activité par plaisir , car elle procure une satisfaction immédiate de ses besoins (ex. : Les intervenants participent à la stratégie d'AC car ils apprécient pouvoir donner leurs idées.) |
| 11.1.2 Motivation Régulation Intégrée | La motivation Régulation intégrée est lorsqu'un individu choisit d'effectuer une activité parce qu'elle correspond à ses valeurs et ses besoins . Comparativement à la motivation intrinsèque, ce n'est pas l'activité en soi qui procure le plaisir, mais plutôt les conséquences positives qu'elle engendre puisqu'elle est en cohérence avec l'individu. |
| 11.1.3 Motivation Régulation identifiée | La motivation Régulation identifiée est lorsqu'un individu fait volontairement une activité parce qu'il a compris les bénéfices qu'il pourra en retirer . Par exemple, un intervenant utilise les connaissances scientifiques parce qu'il croit que sa pratique sera plus efficace envers leur clientèle. |
| 11.1.4 Motivation Régulation introjectée | La motivation Régulation introjectée est lorsqu'un individu fait cette activité pour éviter de ressentir des émotions négatives , telles que de la culpabilité ou des remords. Par exemple, l'intervenant se sentirait mal face à lui-même de ne pas participer à l'activité d'AC. |
| 11.1.5 Motivation externe | La motivation externe est contrôlée par un élément externe à la personne, comme les récompenses ou les sanctions liées à l'activité. |
| 11.2 Pas de motivation envers les activités AC | Le public cible ne ressent pas de motivation à participer aux activités d'AC et n'en ressent pas le besoin. Par exemple, les intervenants ne voient pas l'utilité de la stratégie d'AC pour leur travail. |
| 11.3.1 Besoins d'autonomie | La participation au processus d'AC répond au besoin de renforcer son autonomie du public cible : activité réalisée sur une base volontaire, autonomie dans la façon de faire, partage de son point de vue sur l'activité ou la connaissance à utiliser... |
| 11.3.2 Besoin d'affiliation | La participation au processus d'AC répond au besoin d'affiliation du public cible : sentiment d'appartenance, sentiment d'apporter quelque chose, aller vers un objectif commun qui rallie l'équipe, avoir une vision ou un sens commun... |
| 11.3.3 Besoin de compétence | La participation au processus d'AC répond au besoin de compétence du public cible : sentiment de compétence dans son travail; sentiment d'être plus efficace/efficient... |
| 12. Caractéristiques du public cible | Description de l'influence des caractéristiques personnelles du public cible sur le processus d'AC (ex. : personne proactive, personne rigoureuse,...) |

| | |
|--|---|
| 13. Autres déterminants individuels | Autres déterminants concernant les individus visés par la stratégie d'AC qui a une influence sur le processus d'AC |
| 13.1 Écart des connaissances | Les connaissances des publics cibles diffèrent de beaucoup des connaissances à appliquer. (ex. : Les équipes qui travaillent avec une clientèle 6-13 ans ont plus de difficulté à s'approprier les outils pour les 0-5 ans que les équipes qui travaillent avec les 0-5 ans.) |
| 20. Culture | Description et influence du type de culture de l'organisation et la cohérence des valeurs avec le processus d'application des connaissances. |
| 20.1 Culture hiérarchique | L'organisation valorise la stabilité, la cohérence et la conformité. Les membres de l'organisation sont gouvernés par les procédures formelles, des règlements et des politiques. Le rendement et la régularité des opérations sont importants. |
| 20.2 Culture rationnelle | L'organisation valorise les résultats, la compétition et le succès. Accomplir le travail et atteindre les objectifs sont les principales considérations. |
| 20.3 Culture développement | Organisation où l'entrepreneuriat est très dynamique. Les employés sont prêts à relever des défis et de prendre des risques. On valorise l'innovation et le développement pour améliorer la qualité et l'atteinte des buts. |
| 20.4 Culture clan | L'organisation met l'accent sur les ressources humaines. L'engagement des employés envers l'organisation est élevé. On valorise le travail en équipe, le consensus et la participation. |
| 20.5 Culture de l'organisation hôte | Description de la culture de l'organisation hôte. |
| 21. Leadership | Description du type de gestion et de soutien des gestionnaires associés au processus d'AC. Description de la promotion des valeurs associées à l'AC. |
| 21.1 Rôle de moniteur | Description et influence du rôle de « moniteur » joué par le gestionnaire : moniteur est axé sur répondre à l'information de routine, reçoit et organise l'information. |
| 21.2 Rôle de coordonnateur | Description et influence du rôle de coordonnateur joué par le gestionnaire : coordonnateur est axé sur la planification, la coordination et le contrôle. |
| 21.3 Rôle de producteur | Description et influence du rôle de producteur joué par le gestionnaire : Producteur axé sur la productivité, motive les autres et gère le temps et le stress. |
| 21.4 Rôle de directeur | Description et influence du rôle de directeur joué par le gestionnaire : Directeur axé sur fixer des buts, prendre des initiatives et déléguer avec efficacité. |

| | |
|--|--|
| 21.5 Rôle d'innovateur | Description et influence du rôle d'innovateur joué par le gestionnaire : Innovateur axé sur la gestion du changement et a une pensée créatrice. |
| 21.6 Rôle de négociateur | Description et influence du rôle de négociateur joué par le gestionnaire : Négociateur axé sur l'établissement du pouvoir, négocie et gère les nouvelles idées. |
| 21.7 Rôle de mentor | Description et influence du rôle de mentor joué par le gestionnaire : Mentor axé sur la communication interpersonnelle et le développement de leurs employés. |
| 21.8 Rôle de facilitateur | Description et influence du rôle de facilitateur joué par le gestionnaire : Facilitateur axé sur l'équipe, fait participer leurs employés dans les décisions et gère les conflits. |
| 21.9 Importance du gestionnaire dans le processus de l'AC | Description de l'importance de l'action du gestionnaire dans le processus de l'AC selon le répondant (ex. : Le répondant est d'avis que le gestionnaire est un élément essentiel pour que les intervenants utilisent les connaissances.) |
| 21.9 Promotion de valeurs en lien avec l'AC | Promotion par le gestionnaire de valeurs qui sont en lien avec l'AC comme la rigueur, l'innovation... |
| 22. Structure de la collaboration avec la recherche | Type et qualité de structure de collaboration entre l'organisation et la recherche. Efficacité perçue par le répondant des mécanismes d'échange avec la recherche. |
| 23. Planification des ressources humaines, matérielles et financières | Définition claire des ressources nécessaires au processus d'AC et des efforts déployés pour les mobiliser. |
| 23.1 Mobilisation des ressources | Description des efforts déployés par les responsables du projet pour se procurer et mobiliser les ressources nécessaires au processus d'AC |
| 23.2 Ressources nécessaires | Description des ressources nécessaires au bon fonctionnement du processus d'AC. |
| 23.3 Ressources suffisantes | Adéquation des ressources pour le bon fonctionnement du processus d'AC. |
| 23.4 Ressources manquantes | Inadéquation ou insuffisance des ressources pour le bon fonctionnement du processus d'AC |
| 24. Autres déterminants organisationnels | Composantes de l'organisation qui ont une influence sur l'application des connaissances auprès de ses membres. |
| 24.1 Surcharge de travail | Description par le répondant de l'influence de la surcharge de travail dans le processus de l'AC |
| 24.2 Roulement de personnel | Description par le répondant de l'influence du roulement de personnel sur le processus de l'AC |

| | |
|--|---|
| 24.3 Occasion de mettre en pratique les connaissances | Description par le répondant de l'importance d'avoir des occasions de mettre en pratique les connaissances. Par exemple, les intervenants n'acquiescent pas les compétences pour utiliser un outil, car ils n'ont pas la clientèle pour l'utiliser. |
| 24.4 Temps d'appropriation | Description par le répondant du temps d'appropriation qui est suffisant ou insuffisant. (Besoin de stabilité) |
| 30. Contexte interne (climat organisationnel) | Description de l'influence du contexte interne de l'organisation hôte sur le processus d'AC. |
| 30.1 Offre ou limite de ressources | L'organisation hôte offre ou limite les ressources allouées au projet ou l'unité de service ce qui influence les processus de l'AC. |
| 30.2 Événement interne | Il y a un événement à l'intérieur (dans l'organisation hôte) qui a des répercussions sur le processus d'AC. |
| 30.3 Alignement du projet avec les orientations de l'organisation hôte | Le projet et la stratégie d'AC sont en dissonance ou en concordance avec les orientations (valeur, mission, besoins) de l'organisation hôte (Centre jeunesse). L'organisation hôte soutient politiquement le projet. |
| 30.4 Politique interne et bureaucratie de l'organisation hôte | Influence de la politique interne et de la bureaucratie de l'organisation hôte (Centre jeunesse) sur les processus de l'AC. |
| 30.5 Partenariat entre différents acteurs de l'organisation hôte | Influence du partenariat entre différents acteurs (autres départements, directions, unités de service) sur les processus de l'AC. |
| 30.6 Restructuration | Restructuration dans l'organisation hôte (Centre jeunesse) qui a une influence sur le processus d'AC. |
| 31. Contexte externe | Influence des événements majeurs et influents sur le processus d'AC |
| 40. Impl-Responsabilité du processus de l'AC | Rôles et responsabilités du répondant dans l'implantation du processus de l'AC. |
| 41. Impl-Problématique | Description de la problématique à l'origine de la mise en place du processus de l'AC. |
| 42. Impl-Mécanisme de soutien et de communication | Description des mécanismes de soutien (au niveau opérationnel et stratégique) et de communication lors de la mise en place du processus d'AC et de leur influence sur le processus d'AC. |
| 42.1 Soutien stratégique | Description et influence du soutien au niveau stratégique (ex. : liens organisationnels avec d'autres directions) |
| 42.2 Soutien opérationnel | Description et influence du soutien au niveau opérationnel (déploiement de la stratégie dans les équipes cliniques, délégué, réajuster la stratégie, transmission de la vision globale du projet à tous les acteurs) |

| | |
|---|--|
| 42.3 Description des mécanismes de communication | Description des mécanismes de communication utilisés pour l'implantation de la stratégie d'AC. |
| 42.4 Qualité de la communication dans le projet | Description de l'influence de la qualité de la communication dans le projet. |
| 43. Impl-Degré d'implication des acteurs | Degré d'implication des acteurs concernés dans la mise en place du processus de l'AC |
| 44. Qualité de l'implantation | Description de la qualité de l'implantation (satisfaction de l'implantation, implanté tel que prévu) et description des changements dans la stratégie d'AC. |
| 50. Type d'activités d'application des connaissances | Types d'activités d'AC implantées dans l'organisation |
| 50.1 Formation | Processus d'enseignement et d'apprentissage qui combine un ensemble d'activités, de situations pédagogiques et de moyens didactiques ayant comme objectif de favoriser l'acquisition ou le développement de savoirs (connaissances, habiletés, attitudes) en vue de l'exercice d'une tâche, d'un emploi, d'une profession, etc. (incluant les ateliers de travail, les rencontres en comités dans lequel on présente du contenu, les suivis de formation,...). |
| 50.2 Courtier de connaissances | Une personne engagée pour faciliter les interactions entre les chercheurs et les utilisateurs de connaissances pour faire ressortir les applications pratiques de la recherche et traduire les considérations liées à l'intervention et à la gestion en objets de recherche. |
| 50.3 Comités chercheurs-intervenants-gestionnaires | Comité dans lequel les chercheurs, les intervenants et les gestionnaires partagent des connaissances avec des objectifs de développement et d'application des connaissances. |
| 50.4 Présentations orales | Communication orale pour exposer des connaissances sur un thème donné. |
| 50.5 Diffusion de documents écrits ou vidéos | Rendre disponibles des connaissances dans un format à l'écrit ou vidéo. |
| 50.6 Production de documents | Production de documents pour formaliser les pratiques, répondre à une question du milieu ou autre objectif en lien avec l'AC. Peut être réalisés en co-construction entre la recherche et la pratique. |
| 50.7 Partenariat de recherche | Collaboration dans les activités de recherche pour mettre en commun les savoirs et les ressources des acteurs impliqués dans un but de co-construire un savoir utile pour chacun. |

| | |
|---|--|
| 50.8 Coaching-Supervision | Instaurer un processus formel de support et d'apprentissage professionnel qui permet au praticien de développer des connaissances et des compétences, d'assumer la responsabilité de leur propre pratique et de favoriser la protection du client et la sécurité du soin dans une situation clinique complexe. |
| 50.9 Aide-mémoire-Outils d'évaluation | Intégration des connaissances à utiliser dans des outils cliniques ou dans des aides-mémoires. |
| 50.10 Diffusion et partenariat à l'externe | Activités de diffusion et de partenariat à d'autres publics à l'externe de l'organisation hôte. |
| 51. Adéquation et pertinence des activités d'AC | Adéquation (pertinence) des activités d'AC selon les déterminants et les retombées visées. |
| 52. Adhésion des acteurs visés par la stratégie | Description de l'adhésion (mobilisation, participation) des différents acteurs visés par la stratégie d'AC. |
| 60. Utilisation et partage des connaissances | Description de l'utilisation des connaissances dans la pratique, la gestion et le partage entre collègues. |
| 61. Nature des connaissances | Types de connaissances transférées dans le processus d'AC selon le niveau de formalisation (explicites ou tacites) et la validation empirique (outil validé, connaissances cliniques,...) |
| 62. Retombées | Retombées observées suite à la mise en œuvre de la stratégie d'AC. |

ANNEXE G

MÉTHODES DE COLLECTE DE DONNÉES CLASSÉES SELON LES DIMENSIONS À L'ÉTUDE, LES FACTEURS CONTEXTUELS ET LEURS INDICATEURS

| Dimensions | Facteurs contextuels | Indicateur | Outil de mesure | Q. Entrevue groupe | Q. Entrevue Gestionnaire |
|--------------------------------------|---------------------------|---|---|---|--|
| Contexte - Culture organisationnelle | Culture organisationnelle | Adéquation du type de culture organisationnelle avec l'application des connaissances Cohérence des valeurs avec les stratégies d'application des connaissances | OCAI – centre d'expertise OCAI – centre jeunesse | Perception des intervenants de la cohérence des valeurs avec la stratégie d'application des connaissances | Perception des gestionnaires de la cohérence des valeurs avec la stratégie d'application des connaissances |

| Dimensions | Facteurs contextuels | Indicateur | Outil de mesure | Q. Entrevue groupe | Q. Entrevue Gestionnaire |
|-----------------------|----------------------|--|-----------------|--|--|
| Contexte - Motivation | Motivation | <p>Satisfaction des besoins d'affiliation, d'autonomie et de compétence</p> <p>Degré d'autodétermination face aux activités</p> <p>Attitudes envers la stratégie d'application des connaissances</p> | MAWS | <p>Perception des intervenants sur la satisfaction de leurs besoins d'affiliation, d'autonomie et de compétence par les stratégies mises en place</p> <p>Perception des intervenants sur leurs attitudes envers la stratégie d'application des connaissances</p> <p>Raisons pour lesquelles les intervenants participent aux activités d'application des connaissances</p> | <p>Perception des gestionnaires sur la satisfaction des besoins d'affiliation, d'autonomie et de compétence des intervenants par les stratégies mises en place</p> <p>Perception des gestionnaires sur leurs attitudes envers la stratégie d'application des connaissances</p> |

| Dimensions | Facteurs contextuels | Indicateur | Outil de mesure | Q. Entrevue groupe | Q. Entrevue Gestionnaire |
|----------------------------|---|---|---|---|--|
| Contexte – Leadership | Leadership | Promotion par les dirigeants des valeurs associées à l'application des connaissances Cohérence de la gestion avec une culture organisationnelle favorisant l'application des connaissances Présence de mécanisme de soutien et de communication | Questions sur le leadership du OCAI Analyse de documents | Perception des intervenants de la promotion par les dirigeants des valeurs associées à l'application des connaissances Perception des intervenants de la présence et de la qualité des mécanismes de soutien et de communication | Perception des gestionnaires de leur promotion des valeurs associées à l'application des connaissances Perception des gestionnaires de la présence et de la qualité des mécanismes de soutien et de communication |
| Contexte – Autres facteurs | Planification des ressources humaines, matérielles et financières | Définition claire des ressources nécessaires en lien avec la stratégie d'application des connaissances Régulation constante des ressources | Analyse de documents | Perception des intervenants des ressources disponibles pour l'application des connaissances | Définition par les gestionnaires des ressources disponibles pour l'application des connaissances Perception des gestionnaires de la régulation des ressources |

| Dimensions | Facteurs contextuels | Indicateur | Outil de mesure | Q. Entrevue groupe | Q. Entrevue Gestionnaire |
|------------|--|--|----------------------|---|---|
| | Structure de collaboration avec la recherche | Historique de collaboration avec la recherche Type de collaboration et de structure de recherche Type de soutien de la recherche à la stratégie d'application des connaissances Présence de structure de co-construction des savoirs Efficacité perçue des mécanismes d'échange formel et informel | Analyse de documents | Perception des intervenants de l'efficacité perçue des mécanismes d'échange pour leur permettre de collaborer avec la recherche | Présence et description des structures de co-construction des savoirs Perception des gestionnaires de l'efficacité perçue des mécanismes d'échange pour leur permettre de collaborer avec la recherche |
| | Contexte interne du centre jeunesse | Stabilité du centre jeunesse | | | Perception de la stabilité du centre jeunesse Perception des gestionnaires sur l'influence du centre jeunesse sur les stratégies d'application des connaissances |

| Dimensions | Facteurs contextuels | Indicateur | Outil de mesure | Q. Entrevue groupe | Q. Entrevue Gestionnaire |
|--|--|--|--|--|---|
| | Environnement externe du centre jeunesse | Impact des événements majeurs et influents | | | Perception des gestionnaires sur l'influence des événements extérieurs sur les stratégies d'application des connaissances |
| Processus de l'application des connaissances - Stratégie | Pertinence de la stratégie d'application des connaissances | Type d'activités implantées : Objectifs visés par les activités et processus qui ont mené au choix des activités Adéquation des stratégies avec les retombées visées Moyen et activités mis en œuvre pour soutenir l'intégration des connaissances tacites et empiriques Adéquation entre les stratégies et le contexte Qualité de l'intégration des connaissances tacites et empiriques Adhésion des acteurs visés par les stratégies | Analyse de la modélisation des stratégies d'application des connaissances par gestionnaires et dirigeants Création questionnaire pour l'adhésion : Lister les stratégies et vérifier si elles sont intégrées dans la routine des intervenants | Perception des intervenants de la pertinence des stratégies d'application des connaissances selon le contexte et les retombées visées Perception de la qualité de l'intégration des connaissances tacites et empiriques | Explication des objectifs et processus qui ont mené à leur choix d'activités |

| Dimensions | Facteurs contextuels | Indicateur | Outil de mesure | Q. Entrevue groupe | Q. Entrevue Gestionnaire |
|--|--|--|---|---|--|
| | Implantation de la stratégie d'application des connaissances | Intensité et qualité de la mise en place des procédures reliées à la stratégie | Analyse de documents | | Perception des gestionnaires de l'intensité et qualité de la mise en place des procédures reliées à la stratégie |
| Processus de l'application des connaissances – Retombées | Retombées | Retombées directes et indirectes observées à court terme Retombées directes et indirectes attendues à moyen et long terme | Analyse de la modélisation des retombées d'application des connaissances par gestionnaires et dirigeants Échelle de mesure sur les retombées | Perception des intervenants sur l'atteinte des retombées directes et indirectes observées à court terme | Perception des gestionnaires sur l'atteinte des retombées directes observées à court terme |

ANNEXE H

TABLEAUX DES DONNÉES QUANTITATIVES SUR LA PARTICIPATION DES ACTEURS AUX ACTIVITÉS D'APPLICATION DES CONNAISSANCES

Tableau H.1. Pourcentage et fréquence de la participation des éducateurs impliqués dans le CDE aux activités de diffusion à l'interne

| Temps 1 (n=15) | | Pourcentage | Fréquence |
|--|-------------------|-------------|-----------|
| Séance d'information adressée aux gestionnaires, aux intervenants et éducateurs externes sur la mise en place de l'offre de service du CDE | Jamais | 0 | 0 |
| | Rarement | 20 | 3 |
| | Quelques fois | 46.7 | 7 |
| | Souvent | 26.7 | 4 |
| | Ne s'applique pas | 0 | 0 |
| | Non disponible | 6.6 | 1 |
| DVD des présentations du CDE | Jamais | 33.3 | 5 |
| | Rarement | 33.3 | 5 |
| | Quelques fois | 26.7 | 4 |
| | Souvent | 6.7 | 1 |
| | Ne s'applique pas | 0 | 0 |
| Temps 3 (n=20) | | Pourcentage | Fréquence |
| Séance d'information adressée aux gestionnaires, aux intervenants et éducateurs externes sur la mise en place de l'offre de service du Centre d'expertise. | Jamais | 0 | 0 |
| | Rarement | 5 | 1 |
| | Quelques fois | 70 | 14 |
| | Souvent | 25 | 5 |
| | Ne s'applique pas | 0 | 0 |
| DVD des présentations du CDE | Jamais | 20 | 4 |
| | Rarement | 15 | 3 |
| | Quelques fois | 55 | 11 |
| | Souvent | 10 | 2 |
| | Ne s'applique pas | 0 | 0 |
| Dépliant sur l'intervention relationnelle et/ou des documents sur les critères d'admissibilité et sur la rédaction du suivi d'activité dans le dossier de l'utilisateur. | Jamais | 10 | 2 |
| | Rarement | 5 | 1 |
| | Quelques fois | 15 | 3 |
| | Souvent | 70 | 14 |
| | Ne s'applique pas | 0 | 0 |

Tableau H.2. Pourcentage et fréquence de la participation des gestionnaires impliqués dans le CDE aux activités de diffusion à l'interne

| Temps 1 (n=7) | | Pourcentage | Fréquence |
|--|---------------|-------------|-----------|
| Séance d'information adressée aux gestionnaires, aux intervenants et éducateurs externes sur la mise en place de l'offre de service du CDE | Jamais | 0 | 0 |
| | Rarement | 14.3 | 1 |
| | Quelques fois | 14.3 | 1 |
| | Souvent | 71.4 | 5 |
| Temps 3 (n=7) | | Pourcentage | Fréquence |
| Séance d'information adressée aux gestionnaires, aux intervenants et éducateurs externes sur la mise en place de l'offre de service du CDE | Jamais | 0 | 0 |
| | Rarement | 0 | 0 |
| | Quelques fois | 85.7 | 6 |
| | Souvent | 14.3 | 1 |

Tableau H.3. Pourcentage et fréquence de la participation des intervenants impliqués dans le CDE aux activités de diffusion à l'interne

| Temps 1 (n=2) | | Pourcentage | Fréquence |
|--|---------------|-------------|-----------|
| Séance d'information adressée aux gestionnaires, aux intervenants et éducateurs externes sur la mise en place de l'offre de service du CDE | Jamais | 0 | 0 |
| | Rarement | 0 | 0 |
| | Quelques fois | 100 | 2 |
| | Souvent | 0 | 0 |
| Temps 3 (n=7) | | Pourcentage | Fréquence |
| Séance d'information adressée aux gestionnaires, aux intervenants et éducateurs externes sur la mise en place de l'offre de service du CDE | Jamais | 42.9 | 3 |
| | Rarement | 14.2 | 1 |
| | Quelques fois | 42.9 | 3 |
| | Souvent | 0 | 0 |

Tableau H.4. Pourcentage et fréquence de la participation des éducateurs impliqués dans le CDE aux activités de formation

| Temps 1 (n=15) | | Pourcentage | Fréquence |
|--|-------------------|-------------|-----------|
| Formation sur la pratique auprès de la clientèle desservie par le CDE | Jamais | 0 | 0 |
| | Rarement | 6.7 | 1 |
| | Quelques fois | 33.3 | 5 |
| | Souvent | 60 | 9 |
| | Ne s'applique pas | 0 | 0 |
| Temps 3 (n=20) | | Pourcentage | Fréquence |
| Formations sur les pratiques auprès de la clientèle desservie par le CDE | Jamais | 0 | 0 |
| | Rarement | 10 | 2 |
| | Quelques fois | 30 | 6 |
| | Souvent | 60 | 12 |
| | Ne s'applique pas | 0 | 0 |
| Demi-journées d'ateliers par année animées par le comité programmation afin de revoir la trajectoire de l'offre de service du Centre d'expertise | Jamais | 5 | 1 |
| | Rarement | 5 | 1 |
| | Quelques fois | 35 | 7 |
| | Souvent | 55 | 11 |
| | Ne s'applique pas | 0 | 0 |

Tableau H.5. Pourcentage et fréquence de la participation des gestionnaires impliqués dans le CDE aux activités de formation

| Temps 1 (n=7) | | Pourcentage | Fréquence |
|---|-------------------|-------------|-----------|
| Formation pour la pratique auprès de la clientèle desservie par le CDE | Jamais | 14.3 | 1 |
| | Rarement | 28.6 | 2 |
| | Quelques fois | 0 | 0 |
| | Souvent | 0 | 0 |
| | Ne s'applique pas | 57.1 | 4 |
| Temps 3 (n=7) | | Pourcentage | Fréquence |
| Formations sur les pratiques auprès de la clientèle desservie par le CDE | Jamais | 28.6 | 2 |
| | Rarement | 0 | 0 |
| | Quelques fois | 28.6 | 2 |
| | Souvent | 14.3 | 1 |
| | Ne s'applique pas | 28.6 | 2 |
| Demi-journées d'ateliers par année animées par le comité programmation afin de revoir la trajectoire de l'offre de service du CDE | Jamais | 42.9 | 3 |
| | Rarement | 28.6 | 2 |
| | Quelques fois | 0 | 0 |
| | Souvent | 0 | 0 |
| | Ne s'applique pas | 28.6 | 2 |

Tableau H.6. Pourcentage et fréquence de la participation des éducateurs impliqués dans le CDE aux activités d'accompagnement

| Temps 1 (n=15) | | Pourcentage | Fréquence |
|---|-------------------|-------------|-----------|
| Être accompagné ou accompagner pour aider à mettre en place des nouvelles pratiques | Jamais | 0 | 0 |
| | Rarement | 20 | 3 |
| | Quelques fois | 33.3 | 5 |
| | Souvent | 40 | 6 |
| | Ne s'applique pas | 6.7 | 1 |
| Temps 3 (n=20) | | Pourcentage | Fréquence |
| Journées de co-développement sur l'intervention relationnelle. | Jamais | 5 | 1 |
| | Rarement | 0 | 0 |
| | Quelques fois | 40 | 8 |
| | Souvent | 50 | 10 |
| | Ne s'applique pas | 5 | 1 |
| Groupes de soutien pour pratiquer l'intervention relationnelle organisée par la spécialiste en activité clinique | Jamais | 15 | 3 |
| | Rarement | 25 | 5 |
| | Quelques fois | 20 | 4 |
| | Souvent | 40 | 8 |
| | Ne s'applique pas | 0 | 0 |
| Obtenir du soutien par la spécialiste en activité clinique dans l'appropriation des nouvelles pratiques et des nouveaux outils du CDE | Jamais | 25 | 5 |
| | Rarement | 40 | 8 |
| | Quelques fois | 25 | 5 |
| | Souvent | 10 | 2 |
| | Ne s'applique pas | 0 | 0 |
| Obtenir un soutien des éducateurs de l'équipe permanente du CDE dans l'appropriation des nouvelles pratiques et des nouveaux outils du CDE * | Jamais | 61.5 | 8 |
| | Rarement | 15.4 | 2 |
| | Quelques fois | 23.1 | 3 |
| | Souvent | 0 | 0 |
| | Ne s'applique pas | 0 | 0 |
| En tant qu'éducateur de l'équipe permanente du CDE, soutenir les éducateurs en réadaptation externe dans l'appropriation des nouvelles pratiques et des nouveaux outils du CDE ** | Jamais | 0 | 0 |
| | Rarement | 14.3 | 1 |
| | Quelques fois | 14.3 | 1 |
| | Souvent | 42.9 | 3 |
| | Ne s'applique pas | 28.6 | 2 |
| Obtenir un soutien de l'orthophoniste dans l'utilisation de la stimulation langagière et pour connaître la trajectoire langagière du CDE | Jamais | 20 | 4 |
| | Rarement | 10 | 2 |
| | Quelques fois | 60 | 12 |
| | Souvent | 10 | 2 |
| | Ne s'applique pas | 0 | 0 |

* Données relatives aux éducateurs en réadaptation externe (n=13)

** Données relatives aux éducateurs de l'équipe permanente (n=7)

Tableau H.7. Pourcentage et fréquence de la participation des acteurs impliqués dans le CDE aux activités des comités de travail

| | Éducateur | | Intervenant social | | Agent de recherche | | Gestionnaire | | Spécialiste activité clinique | | Orthophoniste | | Total | |
|------------------------------------|---------------------------|----|-------------------------|----|-------------------------|----|-------------------------|----|-------------------------------|---|-------------------------|---|---------------------------|----|
| | (T1 : n=15; T3 : n=20) | % | (T1 : n=1; T3 : n=6) | % | (T1 : n=2; T3 : n=0) | % | (T1 : n=7; T3 : n=7) | % | (T1 : n=1; T3 : n=1) | % | (T1 : n=1; T3 : n=1) | % | (T1 : n=27; T3 : n=35) | % |
| Participation au comité de travail | | | | | | | | | | | | | | |
| Jamais | 6 | 40 | 0 | 0 | 1 | 50 | 2 | 29 | 0 | 0 | 0 | 0 | 33 | 9 |
| Rarement | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Quelques fois | 4 | 27 | 0 | 0 | 1 | 50 | 3 | 43 | 0 | 0 | 0 | 0 | 30 | 8 |
| Souvent | 5 | 33 | 100 | 1 | 0 | 0 | 1 | 14 | 100 | 1 | 100 | 1 | 33 | 9 |
| Ne s'applique pas | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 14 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 1 |
| Participation au comité de travail | | | | | | | | | | | | | | |
| Jamais | 11 | 55 | 3 | 50 | 0 | 0 | 6 | 86 | 0 | 0 | 0 | 0 | 57 | 20 |
| Rarement | 1 | 5 | 1 | 17 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 2 |
| Quelques fois | 2 | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 2 |
| Souvent | 6 | 30 | 17 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 1 | 100 | 1 | 25 | 9 |
| Ne s'applique pas | 0 | 0 | 1 | 17 | 0 | 0 | 1 | 14 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 2 |

ANNEXE I

TABLEAUX DES DONNEES QUANTITATIVES SUR LES RETOMBES DE LA STRATEGIE D'APPLICATION DES CONNAISSANCES

Tableau I.1. Pourcentage et fréquence des résultats de l'échelle de mesure des retombées (n=36)

| | | % | F |
|---|-------------------------------|------|----|
| Dans la dernière année, des moyens ont été mis en place pour me permettre de réfléchir avec des chercheurs ou des intervenants à de nouvelles idées et innovations. | Pas du tout en accord | 11.1 | 4 |
| | Peu en accord | 11.1 | 4 |
| | Assez en accord | 47.2 | 17 |
| | Très en accord | 22.2 | 8 |
| | Ne sait pas ou non applicable | 8.3 | 3 |
| Dans la dernière année, j'ai participé à des échanges avec des chercheurs et des intervenants pour développer des connaissances et des pratiques. | Pas du tout en accord | 19.4 | 7 |
| | Peu en accord | 25 | 9 |
| | Assez en accord | 27.8 | 10 |
| | Très en accord | 22.2 | 8 |
| | Ne sait pas ou non applicable | 5.6 | 2 |
| Dans la dernière année, j'ai plus facilement accès à des connaissances, des pratiques et des outils pertinents et applicables. | Pas du tout en accord | 2.8 | 1 |
| | Peu en accord | 11.1 | 4 |
| | Assez en accord | 44.4 | 16 |
| | Très en accord | 41.7 | 15 |
| | Ne sait pas ou non applicable | 0 | 0 |
| Dans la dernière année, je me suis approprié(e) de nouvelles pratiques et de nouveaux outils. | Pas du tout en accord | 2.8 | 1 |
| | Peu en accord | 16.7 | 6 |
| | Assez en accord | 44.4 | 16 |
| | Très en accord | 36.1 | 13 |
| | Ne sait pas ou non applicable | 0 | 0 |
| Dans la dernière année, mon sentiment de compétence professionnelle a augmenté | Pas du tout en accord | 2.8 | 1 |
| | Peu en accord | 19.4 | 7 |
| | Assez en accord | 33.3 | 12 |
| | Très en accord | 41.7 | 15 |
| | Ne sait pas ou non applicable | 2.8 | 1 |
| Dans la dernière année, ma capacité de réfléchir sur l'efficacité et la qualité de nos pratiques a augmenté. | Pas du tout en accord | 2.8 | 1 |
| | Peu en accord | 16.7 | 6 |
| | Assez en accord | 41.7 | 15 |
| | Très en accord | 36.1 | 13 |
| | Ne sait pas ou non applicable | 2.8 | 1 |

| | | | |
|---|-------------------------------|------|----|
| Dans la dernière année, mes pratiques d'intervention ou de gestion se sont améliorées. | Pas du tout en accord | 2.8 | 1 |
| | Peu en accord | 16.7 | 6 |
| | Assez en accord | 33.3 | 12 |
| | Très en accord | 47.2 | 17 |
| | Ne sait pas ou non applicable | 0 | 0 |
| Dans la dernière année, j'ai observé que notre offre de service est de meilleure qualité en regard des besoins de la clientèle. | Pas du tout en accord | 0 | 0 |
| | Peu en accord | 5.6 | 2 |
| | Assez en accord | 38.9 | 14 |
| | Très en accord | 52.8 | 19 |
| | Ne sait pas ou non applicable | 2.8 | 1 |

Tableau I.2. Pourcentage et fréquence des éducateurs qui ont observé des effets positifs de leurs interventions sur leur clientèle en temps 3 (n=20)

| | | Pourcentage | Fréquence |
|---|-------------------------------|-------------|-----------|
| Dans la dernière année, j'ai observé des effets positifs de mes interventions sur la clientèle. | Pas du tout en accord | 0 | 0 |
| | Peu en accord | 15 | 3 |
| | Assez en accord | 45 | 9 |
| | Très en accord | 35 | 7 |
| | Ne sait pas ou non applicable | 5 | 1 |

ANNEXE J

LES INFORMATIONS À COMMUNIQUER POUR FAVORISER LA MOTIVATION AUTODÉTERMINÉE

| Informations à communiquer au public cible | Exemples adaptés à un contexte d'application des connaissances en centre jeunesse |
|--|---|
| 1 Le problème qui nuit à la clientèle ou au public cible lui-même | Retard de développement plus important chez les jeunes qui fréquentent vos services; difficultés à intervenir auprès de tels types de clientèle |
| 2 Les solutions possibles qu'il peut mettre en place et leurs retombées possibles lorsque le problème sera réglé | Utiliser les pratiques efficaces x, y, et z pour stimuler le développement des jeunes, augmenter leur bien-être et augmenter votre efficacité à aider votre clientèle. |
| 3 Les actions concrètes reliées aux solutions et la façon de les mettre en place | Participer aux activités d'application des connaissances x,y et z (où, quand, comment), pour s'approprier les pratiques x, y, et z et les utiliser dans le contexte x,y et z. |

BIBLIOGRAPHIE

- Aarons, G. A., Glisson, C., Green, P. D., Hoagwood, K., Kelleher, K. J., Landsverk, J. A., & Health, R. N. o. Y. M. (2012). The organizational social context of mental health services and clinician attitudes toward evidence-based practice: a United States national study. *Implementation Science*, 7(1), 56.
- Aarons, G. A., Hurlburt, M., & Horwitz, S. M. (2011). Advancing a conceptual model of evidence-based practice implementation in public service sectors. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 38(1), 4-23.
- Aarons, G. A., & Sawitzky, A. C. (2006). Organizational climate partially mediates the effect of culture on work attitudes and staff turnover in mental health services. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 33(3), 289-301.
- Académie canadienne des sciences de la santé. (2009). Making an Impact : A Preferred Framework and Indicators to Measure Returns on Investment in Health Research. Ottawa: Académie canadienne des sciences de la santé.
- Alavi, M., Kayworth, T. R., & Leidner, D. E. (2006). An Empirical Examination of the Influence of Organizational Culture on Knowledge Management Practices. *Journal of Management Information systems*, 22, 191-224.
- Albrecht, L., Archibald, M., Snelgrove-Clarke, E., & Scott, S. D. (2016). Systematic Review of Knowledge Translation Strategies to Promote Research Uptake in Child Health Settings. *Journal of Pediatric Nursing*, 31(3), 235-254.
- Alvesson, M., & Sveningsson, S. (2015). *Changing organizational culture: Cultural change work in progress*. New York, NY: Routledge.
- Ardichvili, A. (2008). Learning and knowledge sharing in virtual communities of practice: Motivators, barriers, and enablers. *Advances in Developing Human Resources*, 10(4), 541-554.

- Barratt, M. (2003). Organizational support for evidence-based practice within child and family social work: a collaborative study. *Child & Family Social Work*, 8, 143-150.
- Barwick, M. A., Boydell, K. M., Stasiulis, E., Ferguson, H. B., Blase, K., & Fixsen, D. (2008). Research utilization among children's mental health providers. *Implementation Science*, 3(19).
- Barwick, M. A., Schachter, H. M., Bennett, L. M., McGowan, J., Ly, M., Wilson, A., . . . Manion, I. (2012). Knowledge translation efforts in child and youth mental health: a systematic review. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 9(4), 369-395.
- Bass, B. M., & Bass, R. R. (2008). *The Bass handbook of leadership: theory, research, and managerial applications*. New York, NY: Free Press.
- Belkhdja, O., Amara, N., Landry, R., & Ouimet, M. (2007). The Extent and Organizational Determinants of Research Utilization in Canadian Health Services Organizations. *Science Communication*, 28(3), 377-417.
- Bero, L. A., Grilli, R., Grimshaw, J. M., Harvey, E., Oxman, A. D., & Thomson, M. A. (1998). Closing the gap between research and practice: An overview of systematic reviews of interventions to promote the implementation of research findings. The Cochrane Effective Practice and Organization of Care Review Group. *British medical journal*, 317, 465-468.
- Berthelette, D., Bilodeau, H., Chagnon, F., Desnoyers, L., Lafond, J., Lévesque, G., . . . Saint-Charles, J. (2008). Rapport du groupe de travail sur les retombées de la recherche sur la santé. Montréal: Institut santé et société.
- Birken, S. A., DiMartino, L. D., Kirk, M. A., Lee, S.-Y. D., McClelland, M., & Albert, N. M. (2016). Elaborating on theory with middle managers' experience implementing healthcare innovations in practice. *Implementation Science*, 11(1), 1.
- Blase, K., Van Dyke, M., Fixsen, D., Bailey, F. W., Kelly, B., & Perkins, D. (2012). Implementation science: Key concepts, themes and evidence for practitioners in educational psychology. Dans B. Kelly & P. DF. (Éds.), *Handbook of implementation science for psychology in education* (pp. 13-34). Cambridge: Cambridge University Press.

- Boaz, A., Baeza, J., & Fraser, A. (2011). Effective implementation of research into practice: an overview of systematic reviews of the health literature. *BMC Research Notes*, 4(1), 212.
- Boersma, P., van Weert, J. C., Lakerveld, J., & Dröes, R.-M. (2015). The art of successful implementation of psychosocial interventions in residential dementia care: a systematic review of the literature based on the RE-AIM framework. *International Psychogeriatrics*, 27(1), 19-35.
- Borzaga, C., & Tortia, E. (2006). Worker motivations, job satisfaction, and loyalty in public and nonprofit social services. *Nonprofit and voluntary sector quarterly*, 35(2), 225-248.
- Brooks, H., Pilgrim, D., & Rogers, A. (2011). Innovation in mental health services: what are the key components of success? *Implementation Science*, 6(1), 120.
- Brousselle, A., Champagne, F., Contandriopoulos, A.-P., & Hartz, Z. (2011). *L'évaluation : concepts et méthodes* Montréal: Université de Montréal.
- Cameron, K. S., & Freeman, S. J. (1991). Cultural Congruence, Strength, and Type: Relationships to Effectiveness. *Research in organizational change and development*, 5, 23-58.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2011). *Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework* (3 éd.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Centre jeunesse de Québec-Institut universitaire. (2015). *Rapport d'activités 2014-2015 Direction scientifique*. Québec: Centre jeunesse de Québec Institut universitaire Repéré à http://www.centrejeunessedequébec.qc.ca/publications/Documents/Rapport%20d'activit%C3%A9s%202014-2015_Direction%20scientifique.pdf.
- Chagnon, F., Bardon, C., Houffort, N., Proulx, R., Labelle, P., & Gervais, M.-J. (2013). P041 Sustaining organizational capacities of knowledge utilization: A complete toolbox for the health and social services organizations. *BMJ quality & safety*, 22(Suppl 1), 46-46.
- Chagnon, F., Daigle, M., Gervais, M.-J., Houle, J., & Béguet, V. (2009). L'utilisation de l'évaluation fondée sur la théorie du programme comme stratégie d'application des connaissances issues de la recherche. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 23(1), 3-32.

- Chagnon, F., & Gervais, M.-J. (2011). Modélisation des déterminants et des retombées de l'application des connaissances issues de la recherche psychosociale : Partie II étude de validation. Montréal: Fonds de recherche du Québec - Société et culture.
- Chagnon, F., Gervais, M.-J., & Labelle, P. (2012). Modélisation des déterminants et des retombées de l'application des connaissances issues de la recherche psychosociale : partie III étude de validation. Québec: Fonds de recherche du Québec - Société et culture.
- Chagnon, F., Pouliot, L., Malo, C., Gervais, M.-J., & Pigeon, M.-È. (2010). Comparaison of determinants of research knowledge utilization by practitioners and administrators in the field of child and family social services. *Implementation Science*, 5, 41.
- Chaire d'étude sur l'application des connaissances dans le domaine des jeunes et de familles en difficulté. (2015a). Liste des activités de TUC par catégorie. SACO - Stratégies de transfert et d'utilisation des connaissances. Repéré le 22 février 2017, à http://www.saco.uqam.ca/sites/saco.aegirnt2.uqam.ca/files/fichiers/Liste_activites_TUC_2.pdf
- Chaire d'étude sur l'application des connaissances dans le domaine des jeunes et de familles en difficulté. (2015b). Outil d'aide au choix des activités de transfert et d'utilisation des connaissances. Repéré le 22 février 2017, à http://saco.uqam.ca/sites/saco.aegirnt2.uqam.ca/files/fichiers/Outil-SACO-Choisir_activites_selon_culture2.pdf
- Champagne, F., Brousselle, A., Hartz, Z., & Contandriopoulos, A. P. (2011). Modéliser les interventions. Dans A. Brousselle, F. Champagne, A. P. Contandriopoulos & Z. Hart (Éds.), *L'évaluation: concepts et méthodes* (pp. 71-84). Montréal: Les Presses de l'université de Montréal.
- Champagne, F., Brousselle, A., Hartz, Z., Contandriopoulos, A. P., & Denis, J. L. (2011). L'analyse de l'implantation. Dans A. Brousselle, F. Champagne, A. P. Contandriopoulos & Z. Hart (Éds.), *L'évaluation: concepts et méthodes* (pp. 238-273). Montréal: Les Presses de l'université de Montréal.
- Champagne, F., & Denis, J. L. (1992). Pour une évaluation sensible à l'environnement des interventions : l'analyse de l'implantation. *Service social*, 41(1), 143-163.

- Chateauneuf, D., Ramdé, J., & Avril, A. (2016). Processes Employed by Social Work Practitioners in Child Welfare for Exchanging and Using Knowledge. *Journal of Social Work Practice*, 1-19.
- Chen, H. T. (2015). *Practical program evaluation: Theory-driven evaluation and the integrated evaluation perspective*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Cloutier, R., Carrier, G., & Turcotte, D. (2003). Le rapprochement des chercheurs et des cliniciens pour le transfert des connaissances : l'expérience du Centre jeunesse de Québec Institut universitaire. *Prisme*, 42, 108-127.
- Cochrane, L. J., Olson, C. A., Murray, S., Dupuis, M., Tooman, T., & Hayes, S. (2007). Gaps between knowing and doing: understanding and assessing the barriers to optimal health care. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 27(2), 94-102.
- Cousins, J. B., & Simon, M. (1996). The nature and impact of policy-induced partnerships between research and practice communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(3), 199-218.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Dagenais, C., Malo, M., Robert, E., Ouimet, M., Berthelette, D., & Ridde, V. (2013). Knowledge transfer on complex social interventions in public health: a scoping study. *PLoS One*, 8(12).
- Damschroder, L. J., Aron, D. C., Keith, R. E., Kirsh, S. R., Alexander, J. A., & Lowery, J. C. (2009). Fostering implementation of health services research findings into practice: a consolidated framework for advancing implementation science. *Implementation Science*, 4(1), 1.
- Davies, H., Nutley, S., & Walter, I. (2005). Assessing the impact of social science research : conceptual, methodological and practical issues. Scotland, UK: School of Management, University of St-Andrews.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 14.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Denis, J. L., Langley, A., & Rouleau, L. (2010). The Practice of Leadership in the Messy World of Organizations. *Leadership*, 6(1), 67-88.
- Deslauriers, J.-P., & Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 85-111.
- DiPadova, L. N., & Faerman, S. R. (1993). Using the competing values framework to facilitate managerial understanding across levels of organizational hierarchy. *Human Resource Management*, 32(1), 143-174.
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350.
- Estabrooks, C. A., Derksen, L., Winther, C., Lavis, J. N., Scott, S. D., Wallin, L., & Profetto-McGrath, J. (2008). The intellectual structure and substance of the knowledge utilization field: A longitudinal author co-citation analysis, 1945 to 2004. *Implementation Science*, 3(1), 1.
- Estabrooks, C. A., Floyd, J. A., Scott-Findlay, S., O'Leary, K. A., & Gushta, M. (2003). Individual determinants of research utilization: a systematic review. *Journal of Advanced Nursing*, 43, 506-520.
- Ferlie, E. B., & Shortell, S. M. (2001). Improving the Quality of Health Care in the United Kingdom and the United States: A Framework for Change. *Milbank quarterly*, 79(2), 281-315.
- Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving Integration in Mixed Methods Designs—Principles and Practices. *Health services research*, 48(6pt2), 2134-2156.
- Fixsen, D. L., Blase, K. A., Naoom, S. F., & Wallace, F. (2009). Core Implementation Components. *Research on Social Work Practice*, 19(5), 531-540.

- Fondation canadienne de la recherche sur les services de santé. (2005). Comment la FCRSS définit les données probantes. *Bulletin de la Fondation canadienne de la recherche sur les services de santé*, 8(3), 7.
- Funnell, S. C., & Rogers, P. J. (2011). *Purposeful Program Theory: Effective Use of Theories of Change and Logic Models*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gagliardi, A. R., Berta, W., Kothari, A., Boyko, J., & Urquhart, R. (2016). Integrated knowledge translation (IKT) in health care: a scoping review. *Implementation Science*, 11(1), 1.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.
- Gagné, M., Forest, J., Gilbert, M.-H., Aubé, C., Morin, E., & Malorni, A. (2010). The Motivation at Work Scale: Validation Evidence in Two Languages. *Educational and Psychological Measurement*, 70(4), 628-646.
- Gervais, M.-J., & Chagnon, F. (2010). Modélisation des déterminants et des retombées de l'application des connaissances issues de la recherche psychosociale. Montréal: Fonds québécois de recherche sur la société et la culture.
- Gervais, M.-J., Chagnon, F., & Paccioni, A. (2009). Défis prioritaires pour une meilleure utilisation des connaissances scientifiques au sein du Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire. *Défi jeunesse, Revue du Conseil multidisciplinaire du CJM-IU*, 16(1), 4-8.
- Gervais, M.-J., Chagnon, F., & Paccioni, A. (2011). Augmenter l'utilisation des données probantes par les intervenants et les gestionnaires en centre jeunesse. *Service social*, 57(1), 49-62.
- Gervais, M.-J., Chagnon, F., Tron-Bardon, C., & Paccioni, A. (2011). Importance des échanges entre chercheurs et praticiens pour favoriser l'utilisation des connaissances scientifiques: études de cas en centre jeunesse. *Intervention*, 134(1), 69-78.
- Gervais, M.-J., Marion, C., Dagenais, C., Chiocchio, F., & Houlfort, N. (2016). Dealing with the complexity of evaluating knowledge transfer strategies: Guiding principles for developing valid instruments. *Research Evaluation*, 25(1), 62-69.
- Gifford, W., Davies, B., Edwards, N., Griffin, P., & Lybanon, V. (2007). Managerial leadership for nurses' use of research evidence: an integrative review of the literature. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 4(3), 126-145.

- Glisson, C. (2007). Assessing and changing organizational culture and climate for effective services. *Research on Social Work Practice, 17*(6), 736-747.
- Glisson, C., & Green, P. (2006). The Effects of Organizational Culture and Climate on the Access to Mental Health Care in Child Welfare and Juvenile Justice Systems. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 33*(4), 433-448.
- Glisson, C., Green, P., & Williams, N. J. (2012). Assessing the Organizational Social Context (OSC) of child welfare systems: implications for research and practice. *Child Abuse & Neglect, 36*(9), 621-632.
- Glisson, C., Landsverk, J., Schoenwald, S., Kelleher, K., Hoagwood, K. E., Mayberg, S., & Green, P. (2008). Assessing the organizational social context (OSC) of mental health services: Implications for research and practice. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research. Special Issue: Improving mental health services, 35*(1-2), 98-113.
- Glisson, C., & Schoenwald, S. K. (2005). The ARC Organizational and Community Intervention Strategy for Implementing Evidence-Based Children's Mental Health Treatments. *Mental Health Services Research, 7*(4), 243-259.
- Gouvernement du Québec. (1988). *Rapport de la Commission d'enquête sur les services de santé et les services sociaux*. Sainte-Foy: Gouvernement du Québec.
- Goyette, C., & Charest, P. (2007). Rapport du comité de travail sur la santé mentale des jeunes suivis par les Centres Jeunesses. Québec: La Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec.
- Graham, I. D., Logan, J., Harrison, M. B., Straus, S. E., Tetroe, J., Caswell, W., & Robinson, N. (2006). Lost in knowledge translation: Time for a map? *The Journal of Continuing Education in the Health Professions, 26*, 13-24.
- Greener, J. M., Joe, G. W., Simpson, D. D., Rowan-Szal, G. A., & Lehman, W. E. (2007). Influence of organizational functioning on client engagement in treatment. *Journal of Substance Abuse Treatment, 33*(2), 139-147.
- Greenhalgh, T., Humphrey, C., Hughes, J., Macfarlane, F., Butler, C., & Pawson, R. (2009). How Do You modernize a health service? A realist evaluation of whole-scale transformation in London. *Milbank quarterly, 87*(2), 391-416.

- Greenhalgh, T., Robert, G., Bate, P., Macfarlane, F., & Kyriakidou, O. (2005). *Diffusion of innovations in health service organisations: a systematic literature review*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Grimshaw, J. M., Eccles, M., Thomas, R., MacLennan, G., Ramsay, C., Fraser, C., & Vale, L. (2006). Toward evidence-based quality improvement. Evidence (and its limitations) of the effectiveness of guideline dissemination and implementation strategies 1966-1998. *Journal of General Internal Medicine*, 21 Suppl 2, S14-20.
- Grimshaw, J. M., Shirran, L., Thomas, R., Mowatt, G., Fraser, C., Bero, L., . . . O'Brien, M. A. (2001). Changing provider behavior: An overview of systematic reviews of interventions. *Med Care*, 39(8 Suppl 2), II2-II45.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2011). *Applied thematic analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gurses, A. P., Marsteller, J. A., Ozok, A. A., Xiao, Y., Owens, S., & Pronovost, P. J. (2010). Using an interdisciplinary approach to identify factors that affect clinicians' compliance with evidence-based guidelines. *Critical Care Medicine*, 38, S282-S291.
- Harvey, G., & Kitson, A. (2015). Translating evidence into healthcare policy and practice: Single versus multi-faceted implementation strategies—is there a simple answer to a complex question? *Int J Health Policy Manag*, 4(3), 123-126.
- Helfrich, C. D., Damschroder, L. J., Hagedorn, H. J., Daggett, G. S., Sahay, A., Ritchie, M., . . . Stetler, C. B. (2010). A critical synthesis of literature on the Promoting Action on Research Implementation in Health Services (PARIHS) framework. *Implement Sci*, 5:82.
- Helfrich, C. D., Li, Y.-F., Mohr, D. C., Meterko, M., & Sales, A. E. (2007). Assessing an organizational culture instrument based on the Competing Values Framework: Exploratory and confirmatory factor analyses. *Implementation Science*, 2(1), 1.
- Heritage, B., Pollock, C., & Roberts, L. (2014). Validation of the organizational culture assessment instrument. *PLoS One*, 9(3), e92879.

- Holzer, P., Lewig, K., Bromfield, L., & Arney, F. (2007). Research use in the Australian child and family welfare sector. Melbourne, Australia: Australian Institute of Family Studies.
- Houghton, C., Casey, D., Shaw, D., & Murphy, K. (2013). Rigour in qualitative case-study research. *Nurse Researcher*, 20(4), 12-17.
- Houliort, N., Descheneaux, J., Labelle, P., Marion, C., Gervais, M.-J., & Martel, B. (2015). *From Research to a Web-Based Interactive Tool: Knowledge Transfer Within Social Services Organizations*. Communication présentée à la European Conference on Knowledge Management.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Huberman, A. M. (1987). Steps toward an integrated model of research utilization. *Knowledge: Creation, Dillusion, Utilization*, (8), 586-611.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2 éd.). Bruxelles: De Boeck Université
- Institut national d'excellence en santé et en services sociaux. (2016). *Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse/directeurs provinciaux 2016*. Québec: Gouvernement du Québec Repéré à http://www.inesss.qc.ca/fileadmin/doc/INESSS/ServicesSociaux/Bilan_DPJI/INESSS_Bilan_DPJ_Mauvais_traitements_psychos_2016.pdf.
- Jacobson, N., Butterill, D., & Goering, P. (2003). Development of a framework for knowledge translation: understanding user context. *Journal of Health Services Research & Policy*, 8(2), 94-99.
- Jaskyte, K., & Dressler, W. (2005). Organizational Culture and Innovation in Nonprofit Human Service Organizations. *Administration in Social Work*, 29, 23-41.
- Johnson, M. J., & May, C. R. (2015). Promoting professional behaviour change in healthcare: what interventions work, and why? A theory-led overview of systematic reviews. *BMJ open*, 5(9), e008592.
- Jones, C. A., Roop, S. C., Pohar, S. L., Albrecht, L., & Scott, S. D. (2014). Translating knowledge in rehabilitation: A systematic review. *Physical Therapy*, 95(4), 663-677.

- Kalling, T. (2003). Organization-internal transfer of knowledge and the role of motivation: a qualitative case study. *Knowledge and Process Management*, 10(2), 115.
- Kitson, A., Harvey, G., & McCormack, B. (1998). Enabling the implementation of evidence based practice: a conceptual framework. *Quality in Health Care*, 7, 149-158.
- Klein, K. J., Ziegert, J. C., Knight, A. P., & Xiao, Y. (2006). Dynamic delegation: Shared, hierarchical, and deindividualized leadership in extreme action teams. *Administrative Science Quarterly*, 51(4), 590-621.
- Kramer, D., & Cole, D. (2003). Sustained, intensive engagement to promote health and safety knowledge transfer to and utilization by workplaces. *Science Communication*, 25(1), 56-82.
- Kramer, D., & Wells, R. (2005). Achieving buy-in: building networks to facilitate knowledge transfer. *Science Communication*, 26, 428-444.
- Labelle, P., Deschenaux, J., & Houlfort, N. (2015). *Pistes d'action pour innover et collaborer dans une culture qui valorise la hiérarchie et la performance*. Communication présentée à la Forum canadien sur la mobilisation des connaissances, Montréal, Canada.
- Lam, A. (2000). Tacit knowledge, organizational learning and societal institutions: An integrated framework. *Organization Studies*, 21(3), 487-513.
- Lam, A., & Lambermont-Ford, J.-P. (2010). Knowledge sharing in organisational contexts: a motivation-based perspective. *Journal of Knowledge Management*, 14(1), 51-66.
- Landry, R., Amara, N., & Lamari, M. (2000). Évaluation de l'utilisation de la recherche sociale subventionnée par le CQRS. Québec: Chaire FCRSS/CHSRF sur la dissémination et l'utilisation de la recherche.
- Landry, R., Amara, N., & Lamari, M. (2001). Utilization of social science research knowledge in Canada. *Research Policy*, 30(2), 333-349.
- Landry, R., Lamari, M., & Amara, N. (2003). The Extent and Determinants of the Utilization of University Research in Government Agencies. *Public Administration Review*, 63(2), 192-205.

- Lavis, J., Ross, S., McLeod, C., & Gildiner, A. (2003). Measuring the impact of health research. *Journal of Health Services Research & Policy*, 8(3), 165-170.
- Le Moigne, J.-L. (2006). *La théorie du système général: théorie de la modélisation*. Repéré à <http://archive.mcxapc.org/inserts/ouvrages/0609tsgtm.pdf>
- Liao, S.-H., Chang, W.-J., Hu, D.-C., & Yueh, Y.-L. (2012). Relationships among organizational culture, knowledge acquisition, organizational learning, and organizational innovation in Taiwan's banking and insurance industries. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(1), 52-70.
- Llopis, O., & Foss, N. J. (2016). Understanding the climate-knowledge sharing relation: The moderating roles of intrinsic motivation and job autonomy. *European Management Journal*, 34(2), 135-144.
- McKibbin, K. A., Lokker, C., Wilczynski, N. L., Ciliska, D., Dobbins, M., Davis, D. A., . . . Straus, S. E. (2010). A cross-sectional study of the number and frequency of terms used to refer to knowledge translation in a body of health literature in 2006: a Tower of Babel? *Implementation Science*, 5:16.
- Michie, S., Atkins, L., & West, R. (2014). The behaviour change wheel: a guide to designing interventions. *Needed: physician leaders*, 26.
- Milne, P. (2007). Motivation, incentives and organisational culture. *Journal of Knowledge Management*, 11(6), 28-38.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec. (2010). Cadre de référence pour la désignation universitaire des établissements du secteur des services sociaux : Mission, principes et critères. Québec: Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec.
- Mitchell, S. A., Fisher, C. A., Hastings, C. E., Silverman, L. B., & Wallen, G. R. (2010). A thematic analysis of theoretical models for translational science in nursing: Mapping the field. *Nursing Outlook*, 58(6), 287-300.
- Mohrman, S. A. (2008). The multiple voices of collaboration: A critical reflection. Dans A. B. R. Shani, S. A. Mohrman, W. H. Pasmore, B. Stymne & N. Adler (Éds.), *Handbook of collaborative management research* (pp. 521-538). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Morris, A., Bloom, J. R., & Kang, S. (2007). Organizational and individual factors affecting consumer outcomes of care in mental health services. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 34(3), 243-253.

- Mosson, R., Hasson, H., Wallin, L., & von Thiele Schwarz, U. (2016). Exploring the Role of Line Managers in Implementing Evidence-Based Practice in Social Services and Older People Care. *British Journal of Social Work*, bcw004.
- Nilsen, P. (2015). Making sense of implementation theories, models and frameworks. *Implementation Science*, 10(1), 1.
- Nutley, S., & Davies, H. (2001). Developing organizational learning in the NHS. *Medical Education*, 35, 35-42.
- Nutley, S., Percy-Smith, J., & Solesbury, W. (2003). Models of research impact: A cross-sector review of literature and practice. London: Learning and Skills Development Agency.
- Nutley, S., Walter, I., & Davies, H. T. (2007). *Using evidence: How research can inform public services*. Bristol: The Policy Press.
- Osterloh, M., & Frey, B. S. (2000). Motivation, knowledge transfer, and organizational forms. *Organization Science*, 11(5), 538.
- Osterloh, M., Frost, J., & Frey, B. S. (2002). The Dynamics of Motivation in New Organizational Forms. *International Journal of the Economics of Business*, 9(1), 61-77.
- Palinkas, L. A., Aarons, G. A., Chorpita, B. F., Hoagwood, K., Landsverk, J., & Weisz, J. R. (2009). Cultural exchange and the implementation of evidence-based practice: Two case studies. *Research on Social Work Practice*, 19(5), 602-612.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Pelletier, L. G., & Sharp, E. (2008). Persuasive communication and proenvironmental behaviours: How message tailoring and message framing can improve the integration of behaviours through self-determined motivation. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 210.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Garden City, NY: Doubleday.
- Porteous, N. L. (2008). La construction du modèle logique d'un programme. Dans V. Ridde & C. Dagenais (Éds.), *Approches et pratiques en évaluation de programme* (pp. 87-105). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

- Powell, B. J., Proctor, E. K., & Glass, J. E. (2014). A systematic review of strategies for implementing empirically supported mental health interventions. *Research on Social Work Practice, 24*(2), 192-212.
- Proctor, E. K. (2004). Leverage points for the implementation of evidence-based practice. *Brief Treatment and Crisis Intervention, 4*(3), 227-242.
- Proctor, E. K., & Rosen, A. (2008). From knowledge production to implementation: Research challenges and imperatives. *Research on Social Work Practice, 18*(4), 285-291.
- Quinn, R. E., Faerman, S. R., Thompson, M. P., McGrath, M. R., & St. Clair, L. S. (2007). *Becoming a master manager: A competing values approach*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Reichenpfader, U., Carljford, S., & Nilsen, P. (2015). Leadership in evidence-based practice: a systematic review. *Leadership in Health Services, 28*(4), 298-316.
- Richards, L., & Morse, J. M. (2007). *Readme First for a User's Guide to Qualitative Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: A systematic approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- RUIJ. (2010). RUIJ - Réseau universitaire intégré jeunesse. Repéré le 12 août, 2016, à http://www.ruij.qc.ca/le_ruij/historique.html
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). From Ego Depletion to Vitality: Theory and Findings Concerning the Facilitation of Energy Available to the Self. *Social and Personality Psychology Compass, 2*(2), 702-717.
- Rycroft-Malone, J., Harvey, G., Seers, K., Kitson, A. L., McCormack, B., & Titchen, A. (2004). An exploration of the factors that influence the implementation of evidence into practice. *J Clin Nurs, 13*(8), 913-924.
- Rycroft-Malone, J., Wilkinson, J., Burton, C. R., Harvey, G., McCormack, B., Graham, I., & Staniszewska, S. (2013). Collaborative action around implementation in Collaborations for Leadership in Applied Health Research and Care: towards a programme theory. *Journal of Health Services Research & Policy, 18*(3 suppl), 13-26.

- Sackett, D. L., Rosenberg, W. M. C., Gray, J. A. M., Haynes, R. B., & Richardson, W. S. (1996). Evidence based medicine: what it is and what it isn't. *BMJ*, 312(7023), 71-72.
- Sandström, B., Borglin, G., Nilsson, R., & Willman, A. (2011). Promoting the Implementation of Evidence-Based Practice: A Literature Review Focusing on the Role of Nursing Leadership. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 8(4), 212-223.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco, CA: John Wiley and Sons.
- Scott-Findlay, S., & Golden-Biddle, K. (2005). Understanding how organizational culture shapes research use. *JONA*, 35(7/8), 359-365.
- Shortell, S. M. (2004). Increasing Value: A Research Agenda for Addressing the Managerial and Organizational Challenges Facing Health Care Delivery in the United States. *Medical Care Research and Review*, 61(3 suppl), 12S-30S.
- Solberg, L. I., Brekke, M. L., Fazio, C. J., Fowles, J., Jacobsen, D. N., Kottke, T. E., . . . Rolnick, S. J. (2000). Lessons from experienced guideline implementers: attend to many factors and use multiple strategies. *The Joint Commission Journal on Quality and Patient Safety*, 26(4), 171-188.
- Squires, J. E., Graham, I. D., Hutchinson, A. M., Michie, S., Francis, J. J., Sales, A., . . . Lavis, J. (2015). Identifying the domains of context important to implementation science: a study protocol. *Implementation Science*, 10(1), 1.
- Stetler, C. B., Ritchie, J. A., Rycroft-Malone, J., Schultz, A. A., & Charns, M. P. (2009). Institutionalizing evidence-based practice: an organizational case study using a model of strategic change. *Implementation Science*, 4(1), 78.
- Stetler, C. B., Ritchie, J. A., Rycroft-Malone, J., & Charns, M. P. (2014). Leadership for evidence-based practice: strategic and functional behaviors for institutionalizing EBP. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 11(4), 219-226.
- Straus, S., Tetroe, J., & Graham, I. D. (2013). *Knowledge translation in health care: moving from evidence to practice*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling a typology with examples. *Journal of mixed methods research*, 1(1), 77-100.

- Thomas, R., Zimmer-Gembeck, M. J., & Chaffin, M. (2014). Practitioners' views and use of evidence-based treatment: positive attitudes but missed opportunities in children's services. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 41(3), 368-378.
- Tricco, A. C., Ashoor, H. M., Cardoso, R., MacDonald, H., Cogo, E., Kastner, M., . . . Straus, S. E. (2016). Sustainability of knowledge translation interventions in healthcare decision-making: a scoping review. *Implementation Science*, 11(1), 1.
- Trocmé, N., Esposito, T., Laurendeau, C., Thomson, W., & Milne, L. (2009). La mobilisation des connaissances en protection de l'enfance. *Criminologie*, 42(1), 33-59.
- Trocmé, N., Milne, L., Esposito, T., Laurendeau, C., & Gervais, M.-J. (2014). Supporting evidence-based management in child protection. *From evidence to outcomes in child welfare: An international reader*, 171-187.
- Trocmé, N., Milne, L., Laurendeau, C., & Gervais, M.-J. (2011). Evidence-Based Management in Child Welfare : A process and outcome evaluation (McGill University éd., pp. 125). Montréal: Centre for Research on Children and Families.
- Turcotte, D., Lamonde, G., & Beaudoin, A. (2009). Evaluation of an In-Service Training Program for Child Welfare Practitioners. *Research on Social Work Practice*, 19(1), 31-41.
- Vallerand, R. J., & Thill, E. E. (1993). Introduction au concept de motivation. Dans E. E. Thill & R. J. Vallerand (Éds.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (pp. 3-39). Laval: Editions Etudes Vivantes.
- Van de Ven, A. H., & Johnson, P. E. (2006). Knowledge for theory and practice. *Academy of Management Review*, 31(4), 802-821.
- Viitanen, E., & Konu, A. (2009). Leadership style profiles of middle-level managers in social and health care. *Leadership in Health Services*, 22(2), 108-120.
- Visvalingam, S., & Manjit Singh, S. (2011). Organisational culture's influence on tacit knowledge-sharing behaviour. *Journal of Knowledge Management*, 15(3), 462-477.

- Walter, I., Nutley, S., Percy-Smith, J., McNeish, D., & Frost, S. (2004). Improving the use of research in social care practice. London: Social Care Institute for Excellence.
- Wang, S., Noe, R. A., & Wang, Z.-M. (2014). Motivating knowledge sharing in knowledge management systems a quasi-field experiment. *Journal of Management*, 40(4), 978-1009.
- Wensing, M., Bosch, M., & Grol, R. (2009). Selecting, tailoring, and implementing knowledge translation interventions. Dans S. Straus, J. Tetroe & I. D. Graham (Éds.), *Knowledge Translation in health care: Moving from evidence to practice* (Vol. 1, pp. 94-113). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Williams, N. J., & Glisson, C. (2014). The role of organizational culture and climate in the dissemination and implementation of empirically supported treatments for youth. Dans R. S. Beidas & P. C. Kendall (Éds.), *Dissemination and implementation of evidence-based practices in child and adolescent mental health* (pp. 61-81). New York, NY: Oxford University Press.
- Yan, Y., & Davison, R. M. (2013). Exploring behavioral transfer from knowledge seeking to knowledge contributing: The mediating role of intrinsic motivation. *Journal of The american society for information science and technology*, 64(6), 1144-1157.
- Yeung, A. K. O., Brockbank, J. W., & Ulrich, D. O. (1991). Organizational Culture and Human Resources Practices: An Empirical Assessment. Dans R. W. Woodman & W. A. Pasmore (Éds.), *Research in organizational change and development*. Greenwich: JAI Press.
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Yu, T., & Wu, N. (2009). A review of study on the competing values framework. *International Journal of Business and Management*, 4(7), 37.